



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA**

**UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DO CINEMA POR  
EDUCADORAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**JOÃO PESSOA – PB  
2012**

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na  
escolarização de jovens e adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de  
Educação, da Universidade Federal da Paraíba,  
na linha de pesquisa Educação Popular, como  
requisito para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA – PB  
2012

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na  
escolarização de jovens e adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de  
Educação, da Universidade Federal da Paraíba,  
na linha de pesquisa Educação Popular, como  
requisito para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Aprovada em: 27/02/2012

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emília Maria da Trindade Prestes – PPGE/CE/UFPB  
Examinadora interna

---

Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento – PPGAV/CCHLA/UFPB  
Examinador externo

## AGRADECIMENTOS

*Ao meu Deus, sem o qual tudo o que hoje existe e se faz presente em meu cotidiano seria impossível. Ele é quem me sustenta e renova minhas forças a cada manhã!*

*A Glauber Faheina, meu esposo, pelo apoio, amor e compreensão em mais esse momento vivido. Obrigada por tudo, meu amor! Te amo!*

*Aos meus pais, Vauner e Rubenice, pelo carinho e incentivo constante, assim como aos meus irmãos, Brauner e Bruno, por se tornarem presentes em minha vida de uma forma especial e me concederem sobrinhos tão lindos como Vauniho, Brenda, Pedrinho e Vinícius. Amo muito todos vocês!*

*Agradeço especialmente à minha irmã, Helen, pelo compartilhamento irrestrito em todos os momentos da minha vida. Que mesmo distante fisicamente é como se tivesse sempre, aqui, ao meu lado. Também agradeço à Paulo, meu cunhado, e meus sobrinhos, Junior, Felipe, Aninha e Bianca por me presentear com seus sorrisos lindos!*

*Aos meus sogros, Marluce e Gualberto Faheina, e especialmente a minha cunhada Glaucia, seu esposo, Paulo, e filho, Gabriel Henrique, que sempre torceram por mim. Hoje, mais do que nunca, posso dizer que também faço parte dessa grande família.*

*A toda a minha família que sempre me incentivou, minhas tias, tios, primas e primos, e especialmente à minha avó pelo carinho e o desejo de sempre querer o bem de todos nós!*

*Ao professor Erenildo João Carlos, pelo profissionalismo e orientação dedicada a este trabalho e ao longo desses quase seis anos em que estou na academia universitária. A ele, meus sinceros agradecimentos!*

*Aos professores Emília Prestes e Erinaldo do Nascimento pela disponibilidade e valiosos apontamentos sugeridos ao trabalho.*

*Um agradecimento especial às amigas, Dalva Regina, Maíra Lewtchuk e Amanda Galvínio pelas conversas compartilhadas e amizade desde o tempo da graduação, e por tornarem meus dias universitários mais alegres e “permissíveis”. Agradeço também a Leonardo Severo pelos diálogos profícuos em torno da Pedagogia e pela amizade sedimentada em tão pouco tempo.*

*A Cris Leal, Raissa Coutinho, Raquel Batista e Keilla Aragão pelo carinho, apoio e momentos de descontração que passamos juntas. Sem vocês, meninas, eu seria ainda mais “séria”!*

*A Carlos de Almeida e Edna Ribeiro pela disponibilidade em ler pacientemente o presente texto.*

*Agradeço aos professores Luiz Gonzaga e Jean Carlo pelas sugestões de leituras e contribuições desde a graduação e, especialmente, a você, Jean, por me apresentar o cinema de Ingman Bergman, Michelangelo Antonioni, Orson Welles e outros cineastas. Eu pude experimentar o não entediamento que é de assistir a um filme clássico!*

*As educadoras e gestores das escolas que colaboraram com a pesquisa empírica.*

*A todos os professores que fazem parte da Pós-Graduação em Educação da UFPB, registro meus sinceros agradecimentos e contribuições epistemológicas ao longo do curso de mestrado.*

*Aos colegas da turma 30 do mestrado e doutorado pelos momentos compartilhados nas nossas discussões das disciplinas cursadas, que tanto acrescentou em minha formação.*

*A CAPES*

*“Não tenho palavras para agradecer tua bondade; dia após dias me cercas com fidelidade... Nunca me deixes esquecer que TUDO o que tenho; tudo o que SOU; o que vier a SER, vem de ti, Senhor”*

*(Trecho da música “Vem de ti, Senhor”,  
Diante do trono)*

*Nunca deixe que alguém te diga que não pode fazer algo. Nem mesmo eu. Se você tem um sonho, tem que protegê-lo. As pessoas que não podem fazer por si mesmas, dirão que você não consegue. Se quiser alguma coisa, vá e lute por ela. Ponto final!*

*(Frases do filme “A procura da felicidade”, de Gabriele Muccino)*

*Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber de nossa ignorância e que transforma um no outro.*

*(DELEUZE, 2006, p. 18)*

## RESUMO

O presente estudo reflete sobre o uso de filme na escolarização de jovens e adultos. Serve-se da concepção de filme como objeto de conhecimento, que participa ativamente na produção, organização e disseminação de saberes e conhecimentos. Parte do pressuposto de que no cotidiano da escola o modo de apropriação de filmes pelas educadoras não deve atender as finalidades de entretenimento e de ilustração do conteúdo estudado; pelo contrário, deve-se resgatar o sentido pedagógico do filme e entendê-lo como mediador de conhecimentos. Dado este enfoque, procura-se conhecer, mais precisamente, como as educadoras que lecionam o ciclo I e o ciclo II da EJA, lotadas nas escolas do Polo I da Rede Municipal de João Pessoa – PB, têm se apropriado do filme no espaço escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que recorre, principalmente, aos campos da Educação e do Cinema para esclarecer algumas questões, dentre as quais as que se referem ao filme como mediação do conhecimento e seu necessário modo de apropriação pelas educadoras como objeto de conhecimento. As técnicas de coleta de dados adotadas na pesquisa foram a observação sistemática e a entrevista semi-estruturada, e para analisar os depoimentos das entrevistadas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, orientada por Laurence Bardin (2011). O estudo conclui que as educadoras da EJA têm se apropriado do filme no espaço escolar como ilustração dos conteúdos curriculares e assuntos estudados em sala de aula, sendo seu uso como recurso adicional e secundário nas atividades de ensino uma das conseqüências que emergem desse processo.

Palavras chave: Apropriação. Filme. Escolarização de jovens e adultos.

## ABSTRACT

This study discusses the usage of movies in young and adult education. It assumes the conception of movies as an object of knowledge, which actively participates in the production, organization and dissemination of knowledge and expertise. This is based on the concept that, in the school routine, the appropriation of films by the educators should not serve the purposes of illustration of the content studied and entertainment only. On the contrary, one should recover the pedagogical sense of the film and understand it as mediator of knowledge. Given this approach, the study seeks to know, more precisely, how the educators who teach the cycles I and II of EJA, crowded schools in the Polo I of João Pessoa – PB municipal schools, have appropriated of the movies at school. This is a qualitative study which makes usage especially of areas of Education and Film to clarify some issues, among which, those related to the film as a mediator of knowledge and its mode of appropriation by educators as an object of knowledge. The data collection techniques adopted to this research were systematic observation and the semi-structured interview, and to analyze the statements of the interviewees, it was used the technique of content analysis, directed by Laurence Bardin (2011). The study concludes that teachers of young and adult education have appropriated of the movies as an illustration of the school curriculum and subjects studied in the classroom, and its usage as additional resource and secondary in teaching activities is one of the consequences that emerge from this process.

Keywords: Appropriation. Movies. Young and adult education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de TVs por escola	67
Gráfico 2 – Quantidade de aparelhos de DVD por escola	67
Gráfico 3 – Quantidade de aparelhos de data-show por escola	68
Gráfico 4 – Quantidade de DVDs por escola	69
Gráfico 5 – Espaço para utilização de audiovisuais nas escolas	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ambientes para utilização do filme; profissional qualificado e desenvolvimento de projetos pedagógicos	71
Quadro 2 – Modo como ocorre a utilização de filmes nas práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras	87
Quadro 3 – Distribuição de dissertações da CAPES por ano	107
Quadro 4 – Distribuição de teses da CAPES por ano	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos
PROLICEN	Programa de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – O CINEMA NA EJA: UM PROJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Razões, objeto e objetivos da pesquisa.....	15
1.2 Procedimentos metodológicos .....	21
1.3. Desvelando a trama do texto dissertativo .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO, CINEMA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
2.1 A produção do conhecimento e suas interfaces com o cinema .....	32
2.2 O campo do Cinema .....	39
2.3 O campo da Educação .....	46
2.4 Possibilidades de aproximações entre os campos do Cinema e da Educação .....	56
<b>CAPÍTULO 3 – O CINEMA NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>65</b>
3.1 Perfis das escolas que compõe a amostra da pesquisa.....	65
3.2 Modos de apropriação do filme na educação de jovens e adultos: diálogo com as educadoras .....	72
3.3 Análise da prática pedagógica das educadoras com o uso de filme .....	87
3.4 Conclusões sobre os resultados da pesquisa.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
Apêndice A – Análise da produção acadêmica sobre o uso pedagógico do cinema na EJA .....	106
Apêndice B – Formulário .....	111
Apêndice C – Roteiro de observação .....	112
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	113
Apêndice E – Roteiro da entrevista .....	114
Apêndice F – Complemento da entrevista.....	115
Apêndice G – Sistematização dos dados das entrevistas.....	116
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

Anexo A – Roteiro de observação do vídeo: Alimentação Saudável.....	122
Anexo B – Relação das escolas do Polo I .....	123
Anexo C – Mapa dos Polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.....	124

## CAPÍTULO 1 – O CINEMA NA EJA<sup>1</sup>: UM PROJETO DE PESQUISA

O título apresentado na dissertação – *Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos* – possibilita entrever algumas particularidades:

- (1) o uso do cinema na escolarização de jovens e adultos constitui o objeto de estudo delimitado na pesquisa desenvolvida;
- (2) o título da dissertação aponta para a formulação de um problema de pesquisa;
- (3) o estudo realizado aponta para a consolidação de um corpus teórico que se estabelece mediante as possibilidades de aproximações entre os campos do Cinema e da Educação.

Essas três reflexões iniciais, encadeadas e expressas na forma de enunciados, expressam em um primeiro momento o objeto de estudo da pesquisa realizada.

Embora se tenha estabelecido uma delimitação precisa do objeto de estudo neste trabalho, observa-se ao longo do texto a presença de algumas variações na forma de como a ele me refiro. Por exemplo, ao utilizar as expressões “o uso do cinema” e “o uso de filme” na escolarização de jovens e adultos, entendo que os termos “cinema” e “filme” podem ser tomados como sinônimos nesta ocasião. Isto porque, apesar de entender o filme como resultado de uma produção cinematográfica e o cinema como um campo mais abrangente que congrega relações com a teoria e a produção filmica (MARTIN, 2007), compreendo que a opção em homogeneizar os termos é válida. Autores como Duarte, R., (2002), Napolitano (2009), Louro (2000), Cabrera (2006, 2010) e outros têm adotado em seus escritos esse mesmo posicionamento.

---

<sup>1</sup> A reconceitualização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos perpassa diferentes momentos históricos. Atualmente, as discussões internacionais que concebem a aprendizagem ao longo da vida têm acrescido a esta modalidade de ensino pessoas idosas como parte do processo de aprendizagem, modificando a sigla EJA para EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), como forma de garantir e reconhecer a inclusão de pessoas jovens, adultas e idosas nessa modalidade de ensino (DINIZ; SCOCUGLIA; PRESTES, 2010). Ressalto, entretanto, que ao me referir a essa modalidade nesta dissertação, utilizarei a expressão “Educação de Jovens e Adultos” ou “EJA”, em virtude dos principais documentos educacionais brasileiros assim aludirem.

No segundo enunciado tem-se o problema de pesquisa, que também pode ser expresso na forma de uma pergunta, a saber: Como as educadoras da EJA, do Polo I, da rede municipal de ensino de João Pessoa, têm se apropriado de filmes no espaço escolar?

No trabalho aqui desenvolvido, o problema de pesquisa foi formulado com base em estudos anteriores e na literatura revisada sobre o tema. Tal procedimento adotado esteve de acordo com o que afirma Richardson (2008, p. 58) acerca da determinação e delimitação de um problema de pesquisa, o qual, segundo ele, pressupõe o conhecimento sobre o que se deseja pesquisar, sendo duas as formas utilizadas para a produção do conhecimento em torno de um objeto de pesquisa:

Na primeira forma de produção do conhecimento, os problemas de pesquisa são levantados *a priori* pelo pesquisador, com base em pesquisas anteriores, livros, documentos, jornais, revistas etc., enquanto na segunda forma esses são trazidos à baila, no próprio processo de pesquisa, pelos elementos da população em estudo, com a participação do pesquisador.

A opção que fiz para a formulação do problema de pesquisa o remete a certas intuições preliminares, anteriores ao conhecimento produzido. Conhecimento este, que ganha maior expressividade na primeira seção deste capítulo e no segundo capítulo da dissertação, destinado à fundamentação teórica deste estudo.

Considerando o terceiro enunciado expresso, entende-se que o presente estudo aponta para a consolidação de um corpus teórico que se estabelece mediante as possibilidades de aproximações entre os campos do Cinema e da Educação. A defesa desta questão encontra-se presente na discussão empreendida no segundo capítulo da dissertação, o qual, em linhas gerais, mostra que ambos os campos se apresentam como uma forma elucidativa sobre as práticas desenvolvidas pelas educadoras com o uso de filmes.

Da aproximação entre os campos do Cinema e da Educação, chega-se ao entendimento do cinema como objeto mediador no processo de construção de conhecimentos, perspectiva que tem se mostrado como um caminho para que as educadoras da EJA se apropriem e utilizem, com essa finalidade, o artefato fílmico no espaço escolar.

A revisão da literatura possibilitou, dentre outras coisas, a compreensão de que o cinema se apresenta como pedagogia (DUARTE, R., 2002; LOURO, 2000), marcada pela produção de conhecimentos, saberes, identidades e visões de mundo que incidem sobre a formação humana, sendo este um dos fatores que indicam a existência de uma relação

próxima entre os campos do Cinema e da Educação. Além disso, a própria presença da cultura no escopo das atividades desenvolvidas por ambos os campos é igualmente sinalizadora dessa aproximação, pois da mesma forma que a educação pressupõe uma seleção no interior de uma cultura, o cinema é realizado mediante uma ação humana que atua no sentido de registrar, reproduzir e refletir aspectos de uma determinada cultura.

De certo modo, o presente estudo se insere no conjunto de produções que vêm sendo efetivadas em um âmbito mais amplo, que consiste no vínculo entre a educação e a imagem. Entende-se que o estudo voltado para o uso da imagem fílmica na escolarização de jovens e adultos contribui para a consolidação de um campo epistêmico que vem sendo desenvolvido em torno de uma “pedagogia crítica da visualidade”, sobre a qual Carlos (2010, p. 21) afirma:

A ‘pedagogia crítica da visualidade’ enuncia um campo possível de reflexão, problematização e exercício de uma prática pedagógica específica, fundada no entendimento de que a imagem pode funcionar como uma estratégia mediadora entre o ato de ensinar e o de aprender, entre o indivíduo que aprende e sua constituição como sujeito social.

A pedagogia crítica da visualidade, conforme explica Carlos (2010, p. 22), apresenta-se, pois, “como alternativa possível de se problematizar, analisar e investigar a prática educativa; de se configurar o saber socialmente aceito; de se organizarem os lugares sociais de aprendizagem; de se ler e de se olhar criticamente o mundo [...]”. Logo, é nesse cenário que o presente estudo se insere, o qual será mais bem problematizado no decorrer do texto dissertativo.

Nas próximas páginas deste mesmo capítulo, procura-se reforçar a pertinência do recorte do objeto investigado, situando histórica e epistemologicamente o interesse em estudar o uso de filme na escolarização de jovens e adultos.

### 1.1 Razões, objeto e objetivos da pesquisa

O interesse em estudar o uso de filme na escolarização de jovens e adultos resulta de uma longa jornada a qual tenho a satisfação em tornar conhecida nesta dissertação. A história começa com meu ingresso no curso de Pedagogia na UFPB, em 2006, quando cursei, no segundo semestre, a disciplina Sociologia da Educação II. Nesse período, o professor Dr. Erenildo João Carlos, ministrante da disciplina, solicitou aos estudantes a elaboração de um

texto que incluísse a análise de um desenho animado infantil, a qual deveria ser subsidiada pelas reflexões e estudos desenvolvidos nessa disciplina. Entusiasmada com a proposta, e em parceria com uma colega de turma, Dalva Regina A. da Silva, tomou-se como objeto de análise o filme *Formiguinha Z*, de Eric Darnel e Tim Jonhson, 1998, a partir do qual se recorreu à categoria classe social, com enfoque marxista, para analisar as imagens em movimento. Neste trabalho tive meu primeiro contato com a temática do filme como mediação do conhecimento, o que resultou na elaboração de meu primeiro artigo, posteriormente publicado no livro *Educação e Visualidade*, em 2008.

Aos poucos essa experiência vivenciada em sala de aula foi ganhando mais visibilidade. Em 2007, tornei-me bolsista de um projeto<sup>2</sup> vinculado a um programa institucional da UFPB, o PROLICEN, o qual propunha a utilização de filmes no curso de Pedagogia como um recurso promotor da aprendizagem e da interdisciplinaridade do (a) pedagogo (a) em formação. Nesse projeto tive a oportunidade de ler, discutir e investigar o filme e suas possibilidades pedagógicas. Paulatinamente fui me apropriando de certos conceitos e adentrando na temática discutida.

As primeiras leituras e reflexões ocasionadas nas reuniões periódicas desse projeto foram subsidiadas especialmente por Sardelich (2006) e Ciavatta & Alves (2004), as quais me fizeram entender mais especificamente a importância de inserir a cultura visual<sup>3</sup> e o debate acerca do valor epistemológico das imagens na pesquisa educacional.

A partir dessas leituras, passei a compreender que a necessidade eminente de incorporar a problemática da imagem na educação como campo de investigação se fundamenta no reconhecimento de que as imagens que circulam em nosso cotidiano, através da televisão, do cinema, da internet, do jornal, da revista, do banner e do outdoor, disseminam conhecimentos, valores, crenças e visões de mundo que incidem diretamente sobre a formação de uma consciência e conduta determinadas.

---

<sup>2</sup> O projeto intitulado “O uso de filme como mediação da prática docente: um exercício do fazer interdisciplinar entre os professores do curso de Pedagogia da UFPB teve como coordenador o professor Dr. Erenildo João Carlos e colaborador o professor M.e. Swamy de Paula Lima Soares. É preciso publicizar um agradecimento especial ao professor Swamy Soares pelo profissionalismo e contribuições epistemológicas que, em diferentes momentos, cooperaram para a consecução do referido projeto.

<sup>3</sup> A cultura visual, de acordo com Ciavatta e Alves (2004), refere-se a um campo de estudos e pesquisa que se ocupa em estudar os fenômenos visuais. Para aprofundamento da questão, Cf. Fischman (2004).

São imagens que constroem nossas representações sobre a realidade. Imagens que influenciam nossos comportamentos e que imprimem em nós certos valores e visões de mundo. Desse modo, em meio a este cenário, como afirma Sardelich (2006, p. 42),

[...] [tornamo-nos] nômades em nossas próprias casas, capturamos imagens, muitas vezes sem modelo, sem fundo, cópias de cópias, no cruzamento de inúmeras significações. Imagens para deleitar, entreter, vender, que nos dizem o que vestir, comer, aparentar, pensar.

O reconhecimento desse fato me levou a entender que é relevante assumir uma atitude crítica e uma posição de permanente reflexão sobre o mundo das imagens, pois a incorporação da problemática da imagem no campo educacional implica em uma aprendizagem crítica das mensagens que ela comporta e seus usos, seja no espaço escolar, seja em outros lugares de aprendizagens. O que tem requerido das instituições formadoras, especialmente das universidades, um posicionamento contundente e reflexivo no que tange à formação de um educador comprometido em desenvolver nos espaços escolares práticas que remetam ao uso pedagógico de imagens.

Com o intuito de aprofundar essa questão, escrevi meu segundo texto, intitulado “A formação do (a) pedagogo (a) no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares”. Uma primeira versão desse texto foi publicada na Conferência Internacional de Sociologia da Educação, realizada na cidade de João Pessoa – PB, em 2008, e uma segunda versão no livro *Educação e Visualidade*. Nessa mesma publicação está presente uma análise preliminar das informações coletadas no projeto do PROLICEN do qual participei. Contudo, uma publicação mais recente (CARLOS; FAHEINA, 2010) permite uma divulgação mais ampla dos resultados alcançados.

A análise das informações coletadas nesse projeto incidiu particularmente sobre o acesso dos recursos midiáticos e as preferências dos gêneros fílmicos dos estudantes do curso de Pedagogia. A partir deste exame de questões, obtiveram-se as seguintes conclusões: 1) a maioria dos estudantes assiste a filmes, o que indica que esse gênero visual é uma das vias de acesso à cultura da visualidade instalada no cotidiano da sociedade contemporânea e do conteúdo que nela circula; 2) o recurso audiovisual dominante é a televisão, o que aponta o fato de que os estudantes ainda se encontram a mercê da programação das redes de TV do país e do padrão cultural legitimado por elas; 3) a forte presença do acesso ao vídeo e ao DVD sinaliza para a definição desse quadro e abre possibilidades de os estudantes optarem pelos

filmes que estejam ligados aos seus interesses, desejos, valores, contextos e projetos de vida; 4) o predomínio dos gêneros romance, drama, comédia e aventura sugere que os filmes a serem trabalhados nas disciplinas estejam enquadrados nessa série de preferências, o que, pedagogicamente, seria mais significativo para os estudantes do curso de Pedagogia (CARLOS; FAHEINA, 2010).

Minha atuação no referido projeto perdurou até o início de 2008. No segundo semestre deste mesmo ano, pela segunda vez, participei também, na condição de bolsista, de outro projeto<sup>4</sup> vinculado ao mesmo programa institucional. Desse projeto, emergiu uma nova preocupação, a de compreender como os educadores do PROEJA, do IFPB, concebem e utilizam a imagem fílmica em sala de aula. A atuação neste projeto representou minha terceira aproximação com a problemática do filme como mediação do conhecimento, agora, voltada especificamente para a modalidade de ensino EJA.

Com os demais integrantes do projeto, desenvolvi oficinas pedagógicas com os professores do PROEJA, abordando a imagem fílmica como mediadora de conhecimentos. Nossa intencionalidade era, sobretudo, a de contribuir no processo formativo desses profissionais, especialmente em virtude da constatação de que suas práticas com o uso de filme em sala de aula ocorriam, por vezes, de forma intuitiva e/ou individual, não fazendo parte de um planejamento coletivo e tampouco sendo resultante de conhecimentos prévios interligados à problemática do filme como objeto de conhecimento. O filme era utilizado por eles apenas como recurso complementar do conhecimento e não como componente articulador do currículo escolar. Para eles, o filme não era visto como um texto, mas como um pretexto que remetia à discussão do livro didático e de outros assuntos debatidos em sala de aula. Nesse caso, a noção de texto que emprego é a mesma de Carlos (2002), a qual será melhor explicitada no segundo capítulo da dissertação.

A percepção sobre essa realidade me instigou a aprofundar, do ponto de vista teórico, a relação entre o cinema e a educação, a modalidade de educação de jovens e adultos e a formação do educador da EJA, o que, junto ao relato de minha atuação e intervenção na formação continuada dos educadores do PROEJA, deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Pedagogia da UFPB, no início de 2010.

---

<sup>4</sup> O projeto intitulado “Educando o educador de jovens e adultos: o uso de filme como mediação na apropriação do conhecimento escolar” foi, também, coordenado pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, nos anos 2008 e 2009.

Durante minha formação no curso de Pedagogia, dediquei-me ao estudo da imagem filmica como mediação do conhecimento. Particpei de projetos, revisei a literatura sobre o tema, acessei documentos, escrevi artigos, publiquei. Enfim, desenvolvi e me envolvi em um conjunto de atividades que colaboraram para o que hoje existe: a realização deste trabalho!

Na busca de rever a literatura sobre o tema, deparei-me com vários “achados”, muitos dos quais já se encontram diluídos neste trabalho. Percebi, por exemplo, que autores como Duarte, R., 2002; Costa, 2005; Louro, 2000; Napolitano, 2009 e Cabrera, 2006, 2010, compreendem o filme como objeto mediador de conhecimentos. Encontrei vários documentos a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as DCN’s para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o Parecer CNE/CEB 11/2000 que versa sobre as DCN’s para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Artes (BRASIL, 2007), vinculados à legislação específica da área da educação que ratificam a importância do uso pedagógico de filme nos processos educativos formais. Constatei também, através do levantamento de dissertações e teses no site <sup>5</sup> da CAPES, que a maioria dos estudos centrados nessa temática ainda são muito restritos quando vinculados à produção acadêmica<sup>6</sup> (ver apêndice A). Verifiquei que os estudos encontrados discutem predominantemente sobre o uso pedagógico de filmes na educação infantil ou na análise estética de materiais audiovisuais, não contemplando a modalidade EJA como lócus de práticas educativas em que o filme é utilizado como mediação do conhecimento. Em função disso, questionei-me: por que apesar da relevância que ocupa o tema no campo teórico e jurídico, vinculado a legislação específica da área da educação, não encontrei um número considerável de produções que reflete esta temática?

Foi durante esse período de formação inicial no curso de Pedagogia da UFPB, marcado, sobretudo, por vivências, leituras, pesquisa e escrita em torno da imagem como mediação do conhecimento, que me senti capturada pelo desejo de estudar o cinema na escolarização de jovens e adultos, que constitui o objeto de estudo deste trabalho. Entusiasmada, decidi elaborar um projeto de pesquisa, o qual possibilitou meu ingresso, ainda em 2010, no curso de

---

<sup>5</sup> Sítio da CAPES disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

<sup>6</sup> Este levantamento de trabalhos de dissertações e teses foi publicado no VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais em 2011 (Cf. FAHEINA, 2011c) e uma síntese encontra-se disponível no apêndice A deste trabalho.

Mestrado em Educação da UFPB, na linha de pesquisa Educação Popular, quando tive a oportunidade de desenvolver o presente estudo.

Faço essa breve apresentação sobre os principais aspectos e acontecimentos que me acompanharam ao longo de minha formação no curso de Pedagogia com o objetivo de explicitar o contexto do qual esta preocupação que tenho tomado para mim (i.e., o filme na escolarização de jovens e adultos) emerge e alcança a condição de objeto de estudo no trabalho aqui desenvolvido.

A presente dissertação é, portanto, fruto de inquietações, pesquisas, leituras e escrita vivenciadas ao longo desses quase quatro anos de formação no curso de Pedagogia, e mais dois anos no curso de Mestrado. Ao longo desse período, foi possível analisar, refletir e constatar que, embora haja pouca produção do conhecimento sobre o uso de filmes nos processos educativos, especialmente quando vinculados à modalidade EJA, publicações (DUARTE, R., 2002; LOURO, 2000; NAPOLITANO, 2009; COSTA, 2005, etc.) dedicadas à temática demonstram que esta parece ser uma preocupação central da área da educação. O fato de recursos audiovisuais como o filme estarem cada vez mais presentes no cotidiano das escolas, como observa Duarte, R., (2002) só ratifica ainda mais a necessidade de tomar o cinema na qualidade de objeto de estudo na educação.

Não obstante este reconhecimento, sabe-se, contudo, que mesmo que haja a disponibilização de recursos tecnológicos à exibição de filmes na escola ou que se constate que os professores utilizam filmes de forma mais ou menos regular nos processos educativos formais, isto ainda é insuficiente à compreensão do objeto delimitado neste estudo.

Portanto, para compreender as implicações do uso de filme na escolarização de jovens e adultos foi preciso conhecer como ocorre a utilização de filmes pelos professores nos processos educativos formais, tanto quanto conhecer quais os critérios estabelecidos por eles no processo de seleção de filmes.

O presente estudo serviu-se da concepção de filme como objeto de conhecimento, que participa ativamente na produção, organização e disseminação de conhecimentos, informações, valores, crenças e visões de mundo (DUARTE, R., 2002; LOURO, 2000). Com isso, minha principal preocupação neste estudo foi verificar como as educadoras que lecionam o ciclo I e o ciclo II da EJA, lotadas nas escolas do Polo I da Rede Municipal de João Pessoa – PB, têm se apropriado do filme no espaço escolar.

Como menciono no texto dissertativo, o uso de filme na condição de expressão artística e cultural ou como fonte de entretenimento se justifica por si mesmo, mas no cotidiano da escola seu modo de apropriação pelas educadoras não deve se restringir a essas finalidades; pelo contrário, deve-se resgatar o sentido (uso) pedagógico do filme e entendê-lo como mediador de conhecimentos.

Por sentido pedagógico do filme entendo ser a possibilidade de o cinema se assumir como pedagogia da mesma forma enunciada por Louro (2000) e Duarte, R., (2002), em um sentido amplo, onde o cinema adquire o estatuto de estratégia pedagógica, capaz de fazer circular uma série de saberes, informações e conhecimentos que participam na formação social, cultural, política e educativa das pessoas. Particularmente no espaço escolar, adotar o sentido pedagógico do filme equivale à maneira pela qual tal recurso é apropriado pelos professores nas práticas pedagógicas, comprometidas com a produção e a transmissão de saberes e conhecimentos.

A presente pesquisa tomou, portanto, como objeto de estudo, o uso de filme na escolarização de jovens e adultos. Para tanto, buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer como ocorre o processo de seleção de filmes utilizados no espaço escolar e verificar como as educadoras utilizam os filmes nas atividades educativas. De modo mais preciso, perguntou-se: como as educadoras da EJA, do Polo I, da rede municipal de ensino de João Pessoa, têm se apropriado de filmes no espaço escolar?

## 1.2 Procedimentos metodológicos

O estudo, de natureza qualitativa, pautou-se em uma escolha metodológica que buscou alcançar os objetivos propostos na investigação por intermédio de entrevistas com as professoras e observações sistemáticas de suas práticas de ensino desenvolvidas com o uso de filme no espaço escolar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir de algumas características que lhe são constituintes, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus

dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Embora os autores apresentem tais aspectos como característicos de estudos qualitativos, os mesmos esclarecem que estas características não se apresentam em todos os estudos com igual modo de expressividade. É possível que alguns estudos sejam desprovidos de uma ou mais características, tratando-se, portanto, de uma questão de intensidade e não de enquadrar um ou outro estudo como totalmente qualitativo.

Nesse sentido, compactuo com o argumento de Richardson (2008, p. 79), quando afirma que “[...] a forma como se pretende analisar um problema, ou, por assim dizer, o enfoque adotado é que, de fato, exige uma metodologia qualitativa ou quantitativa”. Desse modo, o investigador opta por uma abordagem qualitativa do problema porque o mesmo exige uma metodologia qualitativa.

O presente estudo foi orientado por um enfoque qualitativo porque esteve voltado principalmente para a descrição do problema estudado, para a compreensão dos processos nos quais os sujeitos investigados estão inseridos e para o entendimento das particularidades de seus comportamentos, especialmente no que concerne ao modo como eles se apropriam de filmes no espaço escolar (RICHARDSON, 2008).

Assim, embora tenha recorrido à observação da frequência com que alguns elementos<sup>7</sup> aparecem no conteúdo dos depoimentos das educadoras, realizando o procedimento de quantificação dos dados, o modo como as inferências foram construídas no decurso da análise esteve fundada na presença do índice e não sobre a frequência de sua aparição em cada depoimento analisado. Como afirma Bardin (2011, p. 146), “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Apenas os índices é que são analisados de forma não frequencial; daí porque o presente estudo se insere em uma abordagem qualitativa e não quantitativa.

Com base nessa compreensão, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de verificar de que modo as educadoras

---

<sup>7</sup> A explicação detalhada sobre como ocorreu este processo será explicitada nos últimos parágrafos desta mesma seção.

têm se apropriado do filme no espaço escolar e, na segunda, foram analisadas as informações coletadas através dos depoimentos das educadoras e das observações de suas práticas com o uso de filmes no espaço escolar.

A pesquisa foi realizada nas escolas pertencentes ao Polo I da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – PB<sup>8</sup>. O Polo I é composto por um universo de treze escolas, que corresponde à amostragem de 10% de toda a Rede de Ensino do município de João Pessoa. Ao visitá-las, constatei que duas delas não ofertavam a modalidade EJA: a Escola Municipal Aruanda e a Escola Municipal Ana Cristina Rolim Machado. Em virtude dessa constatação, redefini o campo de investigação, que passou a ser compreendido por apenas onze escolas: Escola Municipal Afonso Pereira da Silva, Escola Municipal Anita Trigueiro, Escola Municipal Antônio Santos Coelho, Escola Municipal David Trindade, Escola Municipal Índio Piragibe, Escola Municipal João Gadelha de Oliveira, Escola Municipal Lions Tambaú, Escola Municipal Luiz Vaz de Camões, Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos, Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo e Escola Municipal Zumbi dos Palmares.

A escolha do Polo I, como campo de investigação, justifica-se pela constatação de maior número de salas de aula da EJA em comparação aos demais Polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, ampliando, desse modo, o campo empírico da pesquisa. O estudo se deteve nos ciclos <sup>9</sup> I e II da EJA, que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Escolhi os ciclos I e II como lócus da ação investigativa por compreender que o jovem e o adulto da EJA, antes mesmo de fazerem a leitura da palavra e a decodificação do signo escrito, leem o mundo mediante a leitura de imagens e utilizam outras linguagens, a exemplo da cinematográfica, da televisiva e da fotográfica para conhecer a realidade que os cerca. Como ressalta Costa (2005), o ato de ver filme, televisão, fotografias etc. é uma maneira, dentre outras, que os estudantes encontram cotidianamente para se apropriarem de conhecimentos e informações.

---

<sup>8</sup> A rede Municipal de Ensino de João Pessoa – PB está dividida em nove Polos, que congregam, no total, cento e trinta e oito escolas. Desse universo, trinta e sete são creches destinadas exclusivamente à educação infantil.

<sup>9</sup> A possibilidade de organização do ensino da EJA em ciclos, conforme o Art. 23º da Lei 9.304 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – considera que haja adequação entre o tempo escolar e as fases de crescimento do ser humano. Nesse sentido, esta organização do ensino tem permitido ao estudante da EJA se inserir em um tempo escolar que não coincida necessariamente com o ano letivo, tendo possivelmente mais tempo para aprender e receber incentivos para superar suas dificuldades de aprendizagem.

Portanto, do ponto de vista do uso de filme em sala de aula, tal prática se configuraria como significativa, visto que as imagens cinematográficas, assim como a televisiva, a fotográfica etc. fazem parte do cotidiano dos estudantes e circulam no meio cultural onde eles vivem.

Um dos primeiros procedimentos adotados na investigação foi a visita às escolas do Polo I para aplicação de formulários com o diretor ou vice-diretor das referidas instituições, através dos quais reuni informações sobre: (a) a composição do quadro docente e discente da escola; (b) a existência, a quantidade e o estado de conservação de equipamentos audiovisuais; (c) a existência de ambientes específicos para a sua utilização; (d) a existência de profissionais qualificados na área de recursos audiovisuais e (e) a existência de projetos pedagógicos (em desenvolvimento ou finalizados), que se utilizam ou se utilizaram de filmes como estratégia pedagógica. O levantamento destas informações possibilitou o delineamento do perfil das escolas do Polo I concernente as possibilidades do uso de filmes pelas educadoras da EJA no âmbito escolar.

A entrevista semi-estruturada foi uma das técnicas privilegiadas na coleta de dados do presente estudo. Desse modo procedendo, objetivou-se especialmente a possibilidade de descrever a partir dos depoimentos analisados o modo como as educadoras têm se apropriado de filmes no espaço escolar.

Optei pelas entrevistas semi-estruturadas, por entender ser uma técnica de pesquisa menos rígida, o que me possibilitou maior aproximação com as entrevistadas e melhor entendimento sobre o objeto de estudo analisado. Anteriormente à realização das entrevistas, elaborei um roteiro com algumas questões, haja vista compreender, em linhas gerais, como as educadoras da EJA têm se apropriado do filme no espaço escolar.

Embora preparado no início dos estudos, entendo, com base em Bauer e Gaskell (2007), que o roteiro da entrevista, também conhecido como “tópico guia”, é um instrumento que deve ser usado com certa flexibilidade, não descartando a possibilidade de, no decorrer das entrevistas, serem alteradas a ordem ou acrescentadas outras questões consideradas pertinentes ao estudo. Segundo Laville e Dionne (1999), a possibilidade de alterar a ordem das perguntas ou de acrescentar outras no decorrer das entrevistas assegura maior coerência nas trocas de informações entre o pesquisador e o entrevistado e possibilita maior recolha de informações significativas. Tal procedimento adotado nas entrevistas permitiu-me, por um

lado, a definição dos aspectos considerados relevantes na pesquisa e, por outro, melhor sistematização e análise dos dados.

Foram entrevistadas sete educadoras que lecionam os ciclos I e II da EJA das escolas do Polo I. Seus nomes aparecem na dissertação de forma fictícia, identificados apenas com a letra “E” e um numeral que indica a ordem de realização das entrevistas. Com a adoção deste procedimento, pretendeu-se assegurar o anonimato e a privacidade das mesmas, quanto aos dados confidenciais, desconfortos ou possíveis riscos que a investigação pudesse trazer à sua integridade pessoal, conforme reza a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996b). Suas participações foram totalmente voluntárias, em atendimento aos seguintes requisitos éticos: consentimento livre e esclarecido, sigilo e anonimato e propriedade intelectual dos dados e divulgação pública dos resultados da pesquisa.

Convém notificar que o único critério de seleção adotado em relação às docentes para as entrevistas foi o de que tivesse utilizado, pelo menos uma única vez, filmes de longa ou de curta metragem nas atividades de ensino desenvolvidas com os estudantes da EJA. Desse modo, das 32 educadoras que lecionam os ciclos I e II da EJA do Polo I da Rede de Ensino de João Pessoa, apenas sete foram entrevistadas, correspondendo a um percentual de 21,8%. Ressalto que a escolha destas educadoras como sujeitos da pesquisa pautou-se no reconhecimento de que estas profissionais atuam como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, podendo assegurar a qualidade no processo de escolarização e criar estratégias metodológicas que facilitem a apropriação do conhecimento escolar pelos estudantes.

Após a realização das entrevistas, duas sequências didáticas com o uso de filmes, desenvolvidas em escolas diferentes, foram observadas: a primeira realizada na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões e a segunda na Escola Municipal Zumbi dos Palmares. A escolha destas observações correspondeu ao critério de maior e de menor frequência<sup>10</sup> em relação ao uso de filme no espaço escolar.

---

<sup>10</sup> De modo geral, todas as educadoras entrevistadas afirmaram utilizar com pouca frequência o filme nas atividades escolares desenvolvidas com os estudantes da EJA. No entanto, foi escolhida dentre elas uma que declarou utilizar filmes em menor frequência durante o ano letivo e outra que afirmou utilizar filmes com maior frequência.

Desse modo, dentre as sete educadoras entrevistadas, duas foram selecionadas para observação de sua prática, sendo que uma declarou utilizar filmes em menor frequência durante o ano letivo enquanto que a outra afirmou utilizar filmes com maior frequência. A informação sobre a frequência do uso desse recurso nas escolas foi fornecida pelas próprias educadoras no decorrer das entrevistas.

Das duas observações, participaram estudantes do ciclo I e do ciclo II (duas turmas simultaneamente), sendo que a aula realizada na Escola Luiz Vaz de Camões, apenas a professora do ciclo II (E4) participou<sup>11</sup>, ao passo que na Escola Zumbi dos Palmares as duas professoras entrevistadas participaram (E5 e E6).

No transcurso das observações, elaborei um diário de campo contendo o registro dos principais aspectos que me auxiliaram na compreensão do modo de apropriação do filme pelas docentes. O diário de campo, também denominado por Bogdan e Biklen (1994, p. 150) de “notas de campo”, refere-se ao “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”. Nesse sentido, a observação foi uma técnica importante porque me permitiu registrar informações, comparar e analisar as falas das educadoras entrevistadas em relação às atitudes e aos comportamentos que apresentam no espaço escolar quando utilizam filmes nas atividades de ensino.

Convém lembrar que o registro feito no diário de campo foi orientado por um planejamento prévio, uma vez que comungo das ideias explicitadas por Richardson (2008, p. 259, grifo meu), quando afirma que “[...] essa técnica deve servir a um objetivo formulado de pesquisa, sendo sistematicamente planejada, registrada [...] e, posteriormente, submetida a verificações e controles de validade e precisão”. Por isso elaborei um roteiro de observações contendo os seguintes aspectos a serem observados: (a) verificar se recursos como a TV, o Dvdplayer, o Data-show etc. permitem a realização da atividade com uso de filmes; (b) Observar quais estratégias de ensino são adotadas pelas educadoras com o uso de filme.

Os depoimentos das entrevistas foram analisados à luz da técnica Análise de Conteúdo (AC), na esteira da orientação sugerida por Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, este processo é compreendido por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que consiste na coleta, na organização da análise, na codificação e na categorização, por

---

<sup>11</sup> A professora do ciclo I estava de licença da escola por motivo de doença, por isso sua ausência na sala de aula no momento da observação e a não realização da entrevista com esta educadora.

intermédio dos quais ocorre a inferência. Dentre as diversas técnicas de AC<sup>12</sup>, utilizei, neste estudo, a análise temática.

No estudo realizado, foi alvo de análise o texto das entrevistas transcritas. Desse modo, inicialmente fiz uma leitura abrangente sobre os dados ainda em estado bruto, deixando-me invadir pelo texto; depois os codifiquei, com o objetivo de expressá-los melhor.

A codificação corresponde à transformação dos dados brutos por intermédio do recorte, que permite representar o conteúdo. O recorte foi feito por tema que respondesse de forma significativa à pertinência em relação às características do material coletado e aos objetivos da análise. Com isso, buscou-se encontrar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 2011, p. 135) presentes nos dados, levando em consideração, principalmente, a frequência de sua aparição.

Este processo de classificação dos dados segundo “núcleos de sentido” é conhecido como categorização, o qual, segundo Bardin (2011), refere-se a uma operação que visa classificar os elementos constitutivos de determinado discurso, sendo, posteriormente, reagrupada por analogia, de acordo com critérios previamente definidos. Nas palavras de Bardin (2011, p. 147, grifo da autora),

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. [...]. O critério de categorização pode ser semântico [...], sintático [...], léxico [...] e expressivo [...].*

Nessa perspectiva, o procedimento adotado pautou-se no referido processo de categorização, a partir do qual, para cada assunto identificado no depoimento das entrevistadas uma nova categoria de análise era delimitada. Desta ação decorreram dezoito categorias ao final da análise do conjunto de entrevistas realizadas. Em seguida, mediante o processo de condensação das categorias, estas foram reduzidas ao número de sete:

- Uso de filme como ilustração;
- Relação entre o filme e os conteúdos curriculares (estritamente);
- Relação entre o filme, conteúdos curriculares e o contexto de vida dos estudantes;
- Apresentação do conteúdo em aulas expositivas previamente à exibição de filmes;
- Debate de ideias sobre o filme;

---

<sup>12</sup> Existem diversas técnicas de análise de conteúdos, dentre as quais têm-se a análise de avaliação, de expressões, do discurso, de relações (contingência) etc..

- Identificação entre a vida dos estudantes e a narrativa filmica;
- O filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.

O critério que escolhi para a categorização dos dados foi o semântico (categorias temáticas). Nesse processo, buscou-se encontrar a existência de assuntos a que duas ou mais categorias remetiam, procurando estabelecer categorias mais amplas que permitissem uma análise mais aprofundada do conteúdo encontrado nos depoimentos das educadoras.

Diante disso, primeiro considerou-se a ocorrência<sup>13</sup> dos depoimentos, ou seja, os dados foram categorizados levando em consideração a existência de determinado assunto ou opiniões declaradas pelas educadoras enquanto que num segundo momento as mesmas categorias obtidas na análise de conteúdo foram submetidas à contagem de sua frequência de ocorrência. Para tal, observou-se a frequência absoluta<sup>14</sup> e, em alguns casos, a porcentagem da ocorrência de cada categoria. A porcentagem foi calculada em função da incidência de cada categoria em comparação com o total das frequências de todas as categorias incidentes para cada questão ou dimensão considerada.

No processo de sistematização dos dados, foram consideradas as seguintes dimensões: motivos do uso de filme; critérios de seleção para escolha dos filmes; descrição das práticas educativas com o uso de filmes; descrição das atividades propostas pelas educadoras após as práticas educativas com o uso de filmes; descrição das razões que justificam a mediação do conhecimento através de filmes; descrição da frequência do uso de filmes pelas educadoras no espaço escolar (Ver Apêndice G – sistematização dos dados das entrevistas).

Vale salientar, entretanto, que não obstante o procedimento realizado, as inferências sobre o conteúdo das mensagens analisadas basearam-se em indicadores<sup>15</sup> não quantitativos, observando a presença ou a ausência de determinados elementos da mensagem, a qual, segundo Bardin (2011, p. 144), “pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

---

<sup>13</sup> A ocorrência é um índice de significância, de relevância.

<sup>14</sup> A frequência absoluta refere-se apenas à quantidade de vezes que cada elemento aparece nos depoimentos das educadoras.

<sup>15</sup> De acordo com Bardin (2011), os índices podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa.

De acordo com Bardin (2011, p. 45), mediante a técnica de análise de conteúdo podem ser inferidos dois tipos de problemas:

[1.] O que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem. [2.] Quais consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens [...].

A partir da análise dos conteúdos presentes no texto analisado foram constatadas tanto as causas quanto as consequências dos conteúdos ali presentes. As causas ou os porquês que determinam os conteúdos dos textos analisados remetem ao entendimento sobre os modos de apropriação de filmes no espaço escolar pelas educadoras. As consequências decorrentes de suas próprias afirmações, por sua vez, ganham implicações diretas nas práticas escolares, na medida em que o filme, com base no estudo realizado, é entendido como recurso que medeia conhecimentos.

Desse modo, o esquema geral da análise segue a seguinte forma de apresentação: explicitação da categoria, descrição e análise dos dados e reflexão à luz das referências teóricas que fundamentam a pesquisa.

### 1.3. Desvelando a trama do texto dissertativo

Quando decidi estudar o uso de filme na escolarização de jovens e adultos, vi aparecerem diante de mim muitos “fios” que precisavam ser selecionados e analisados para que pudesse “tecer” a dissertação: filme, mediação, conhecimento, educação de jovens e adultos. Com isso, tomei algumas decisões que me levaram a abandonar alguns fios, incorporar outros e estruturar a dissertação de uma forma peculiar, organizando-a em três capítulos.

A partir deste capítulo introdutório, o caminho que se segue é o de compreender o filme como mediação do conhecimento a partir da relação de proximidade entre os campos do Cinema e da Educação. Esclareço, aqui, que, ao me referir na dissertação ao filme como mediação do conhecimento, isto inclui os diversos gêneros fílmicos (ficção, desenho animado, drama, suspense, documentário etc.) e as diferentes modalidades em que este se apresenta, a saber: filmes de curta ou de longa duração.

Com isso, tem-se o segundo capítulo da dissertação, intitulado “Conhecimento, Cinema e Educação”, no qual são apresentados resumidamente os percursos históricos do homem em busca do conhecimento e suas interfaces com o cinema, apontando este último como uma das formas pelas quais são possíveis o acesso, a organização e a disseminação de conhecimentos. Destaca-se também que o fato de o cinema possuir uma “natureza eminentemente pedagógica” como afirma Duarte, R., (2002, p. 19), propiciando a produção de saberes, conhecimentos, indica a existência de sua relação bastante evidente com o campo dos saberes e práticas da educação; mesma razão pela qual explicito, no referido capítulo, as particularidades de cada campo particular para depois estabelecer o diálogo com e entre ambos.

No terceiro capítulo, intitulado “O cinema na escolarização de jovens e adultos”, apresento o perfil das escolas pertencentes ao Polo I da Rede de Ensino de João Pessoa – PB, e analiso os dados coletados no campo da pesquisa, constituído por sete entrevistas semi-estruturadas com educadoras que lecionam os ciclos I e II da EJA, e observações sistemáticas de duas sequências didáticas com o uso de filmes, desenvolvidas em escolas diferentes, uma na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões e a outra na Escola Municipal Zumbi dos Palmares.

Nas considerações finais deste trabalho apresento algumas conclusões decorrentes do entrelaçamento entre o arcabouço teórico explicitado no texto dissertativo e o desenvolvimento da pesquisa. Não obstante a presença de um quadro teórico que aponte o cinema como objeto mediador de conhecimentos, perspectiva segundo a qual este recurso deve ser inserido no espaço escolar, conclui-se, a partir do estudo realizado, que as educadoras da EJA têm se apropriado do filme no espaço escolar como ilustração dos conteúdos curriculares e assuntos estudados em sala de aula, sendo o seu uso como recurso adicional e secundário nas atividades de ensino uma das consequências que emergem desse processo.

## CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO, CINEMA E EDUCAÇÃO

Na relação entre o espectador e o cinema estão envolvidas dimensões que podem ser tomados como objeto de estudo a partir de diferentes campos do conhecimento. São dimensões que intencionam conhecer essa forma de comunicação, seja em uma perspectiva social, cultural, estético-artística, como documento histórico, pedagógica. Na verdade, existem tantas possibilidades de abordagens sobre o mesmo objeto, cuja análise está sujeita aos aspectos particulares a que se deseja conhecer, que nos fazem entender o cinema como meio de comunicação e produção humana complexos.

Sabe-se que o cinema é uma produção cultural que se insere na vida social das pessoas provocando mudanças no modo como elas enxergam a si mesmas e a realidade que as cercam. Desde a primeira projeção pública ocorrida em Paris, em 1895, a presença do cinema na sociedade tem conferido destaque na constituição do homem contemporâneo e na modificação das relações sociais. De acordo com Louro (2000), a inserção do cinema na sociedade modificou a rotina das pessoas, pois ir ao cinema tornou-se um ritual social em que elas passaram a frequentar as salas de projeção. Este comportamento, que remete à primeira metade do século XIX, estava vinculado à construção de suas próprias identidades, explica a autora.

Hoje, mesmo que os padrões de comportamentos das pessoas em relação ao cinema não sejam tão semelhantes aos do século XIX, marcado, sobretudo, pelo encantamento e deslumbramento diante da produção cinematográfica. E, mesmo que atualmente se tenha acesso a informações através de outros meios tecnológicos como a Televisão e a Internet, por exemplo, o cinema ainda interfere na forma como as pessoas se veem e percebem a realidade a sua volta.

É em razão de o cinema exercer influência sobre quem o assiste e participar ativamente na produção, organização e disseminação do conhecimento que o compreendo como lócus de interseção com o campo da Educação. Como afirma Duarte, R., (2002, p. 19),

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Com base nessa compreensão, dir-se-á que o cinema exerce uma função transformadora na sociedade, propiciando a produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo. Como afirma Duarte, R., (2002, p. 19), o cinema possui uma “natureza eminentemente pedagógica”, o que indica a existência de uma relação próxima entre os campos do Cinema e da Educação.

Desse modo, embora considere a existência das particularidades do cinema como meio de comunicação, assim como as características intrínsecas ao campo da Educação, penso ser relevante destacar neste capítulo alguns aspectos que caracterizam cada um desses campos em particular para depois realizar o diálogo com ambos.

Ressalto que o estudo desenvolvido, orientou-se por concepções teórico-metodológicas situadas no campo da Educação, comprometendo-se, sobretudo, com as preocupações que marcaram a produção do conhecimento vinculada a este campo. Todavia, para que o cinema pudesse ser abordado nesta perspectiva, avalei ser importante considerar também um conjunto de produções que tratam das particularidades do campo do Cinema, visto que ao negar toda a produção teórica que se ocupa em investigar o Cinema como campo específico do conhecimento, estaria desprezando a própria natureza do cinema, cujos aspectos permitem melhor entendimento sobre suas particularidades e capacidades.

Com isso, o entendimento que expresse sobre o cinema como mediação do conhecimento remete tanto ao campo do Cinema quanto ao campo da Educação. Por isso, a importância de destacar neste capítulo as especificidades de cada campo em particular para depois refletir sobre suas aproximações, na perspectiva de melhor compreender o objeto de estudo.

Vale ressaltar, contudo, que para compreender o cinema na escolarização de jovens e adultos e, por conseguinte, a relação de proximidade entre os campos da Educação e do Cinema, é importante lembrar determinados percursos históricos do homem em busca do conhecimento. É o que farei a seguir!

## 2.1 A produção do conhecimento e suas interfaces com o cinema

Antes da invenção da escrita, o método de transmissão do conhecimento fundamentava-se na tradição oral. Ela era a única garantia que a humanidade dispunha para transmitir e conservar conhecimentos, os quais estavam submetidos à memória humana e, esta, à fala de

alguns que eram responsáveis por dar continuidade ao processo de transmissão do conhecimento baseado na oralidade.

Porém, com a invenção da escrita, os processos de comunicação e educação foram modificados. O texto escrito possibilitou ao homem o acúmulo, a disseminação e a conservação do conhecimento de uma forma bem mais significativa e cristalizada, impossível de ser efetivada na era da evanescência da tradição oral. O signo linguístico passou, então, a assumir uma função indispensável na comunicação entre os homens, expressando-se com toda racionalidade o registro de um pensamento ou fato concreto, tornando-se, por conseguinte, uma forma dominante de o homem transmitir e acumular conhecimentos. Com isso, a tradição oral perde a centralidade nas relações de transmissão da cultura, assumindo o texto escrito, em seu lugar, uma posição de meio privilegiado de que o homem se apropria para construir a si mesmo como ser social.

No entanto, com a chegada do século XIX, entra em cena, nas sociedades grafocêntricas, uma multiplicidade de atores e produtos culturais que contribuem para a invenção de técnicas e tecnologias diversas, as quais, por sua vez, intensificam a comunicação mundial e o tensionamento das relações sociais (COSTA, 2005). Sobre esse contexto, Carlos (2008, p. 23) ressalta que “o registro, a reprodução e a difusão de sons e imagens emergem como parâmetro e mediação dos processos interculturais e comerciais erigidos pelo capitalismo. Som e imagem, portanto, em lugar da escrita”.

Na virada do século XIX para o século XX, estudos oriundos da Psicanálise, da Antropologia, da Semiótica e da Educação intensificam a produção do conhecimento focando sua atenção na imagem técnica<sup>16</sup> e, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, especialmente as tecnologias de registro de imagens, como a fotografia e o cinema, por exemplo, abre-se ainda mais espaço para o estudo sistemático das imagens (COSTA, 2005).

Nesse contexto, a capacidade de o homem olhar e construir conhecimentos tornou-se cada vez mais requisitada pelas novas criações técnicas. Seu olhar é direcionado, agora, para compreender a imagem técnica como uma forma de acesso a conhecimentos (embora se saiba que, desde o tempo primitivo que precede o advento do que se convencionou chamar de História, a imagem já servia como forma de representação da realidade, conservação e reprodução do conhecimento, através dos símbolos pictóricos rupestres) (Aumont, 2001).

---

<sup>16</sup> Nesse grupo encontram-se, por exemplo, as fotografias, o cinema e as imagens digitais (COSTA, 2005).

O fato é que diferentemente do tempo das cavernas, mais precisamente a partir do século XIX, com o surgimento das primeiras imagens técnicas – a fotografia é um exemplo –, o homem passou a registrar a imagem sob um viés realista, fato que modificou a percepção do homem em relação ao processo de aquisição do conhecimento. Com o advento do cinema este fato foi ainda mais instigado, visto que intensificou de forma colossal a relação entre homem e imagem, colocando esta última ainda mais no centro da vida em sociedade. Lembremos, ainda, que as próprias características do cinema, por exemplo, conseguiram, através de suas imagens, a impressão do tempo e do espaço e proporcionou transformações sociais. Somado a este fato, Costa (2005, p. 20) acrescenta que:

[...] a Informática foi a ciência e a tecnologia responsável pelo desenvolvimento dos processos de produção da imagem, não só aqueles mais conhecidos e populares, referentes aos meios de comunicação e à cultura de massa, mas também aqueles introduzidos na indústria, no comércio e na ciência. Arquitetura, Medicina e segurança pública são algumas das áreas de que a imagem digital passou a fazer parte cotidianamente.

Em função de tudo isso, Carlos (2008, p. 24) afirma que “vivemos sob o signo das imagens”, porquanto “[...] no cotidiano, o mundo cede lugar à imagem; o capital nos transforma em produtores e consumidores de imagem. Sentimos prazer e dor, desejo e tensões gerados pelo universo simbólico da cultura visual”. Assim, sejam as imagens técnicas, sejam as imagens advindas da revista, do jornal, do outdoor, do teatro etc., o fato é que a sociedade está rodeada de uma gama de imagens que põe em circulação no seu cotidiano uma série de informações, conhecimentos e modos de ver o mundo.

O reconhecimento desse fato me permite afirmar que a produção do conhecimento perpassa pela forma através da qual o homem cria e percebe a imagem, razão pela qual compreendo que, assim como os demais tipos de imagens, a imagem cinematográfica levou e continua levando os homens a novas formas de produzir e transmitir conhecimentos.

No que concerne à transmissão cultural, a relação entre o texto escrito e os processos de comunicação, cujo suporte é a imagem, em especial o cinema, deve se constituir como objeto de debate no campo da Educação, pois embora o texto escrito e o texto imagem possuam finalidades comunicativas semelhantes, na medida em que atendem a propósitos vinculados à produção do conhecimento, eles possuem naturezas específicas que os configuram no limiar de uma linguagem particular.

De fato, a especificidade expressiva do cinema atingiu certo grau de maturidade levando alguns teóricos do campo do Cinema a afirmar que seu sistema de expressão particular remetia a uma linguagem própria: a linguagem cinematográfica<sup>17</sup> (MARTIN, 2007). Por assumir essa condição, o cinema possibilitou, e ainda possibilita, com toda sua especificidade, o redimensionamento da forma pela qual se tem acesso ao conhecimento. Sobre essa questão, Duarte, R., (2002, p. 18-19) ressalta que:

Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez seja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. Por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passaram os chamados “fatos históricos”, John Wayne enfrentando índios nas planícies do oeste americano, Mel Gibson lutando contra os ingleses pela independência na Escócia, Tom Hanks comandando o desembarque de mariners no Dia D, Stallone em selvas vietnamitas e tantas outras cenas “históricas” teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos.

O que é experienciado na relação entre o espectador e o cinema é visto nas palavras de Martín-Barbero (2009, p. 80) como uma “nova experiência cultural”, a qual redimensiona nosso olhar como meio de acesso ao conhecimento. Baseando-se nas concepções de Walter Benjamin, Martín-Barbero (2009, p. 83) afirma que o cinema modifica a forma pela qual os indivíduos passam a enxergar e a compreender a cotidianidade:

[...] [Benjamin] se empenha em prosseguir julgando as novas práticas e novas experiências culturais a partir de uma hipótese da arte que o impede de entender o enriquecimento perceptivo que o cinema nos traz ao permitir-nos ver não tanto as coisas novas, mas outra maneira de ver velhas coisas e até da mais sórdida cotidianidade. Aí está o cinema de Chaplin e o neo-realismo confirmando a hipótese de Benjamin: o cinema ‘com a dinamite de seus décimos de segundo’ fazendo saltar o mundo aprisionante da cotidianidade de nossas casas, das fábricas, das oficinas.

Com efeito, essa “nova experiência cultural” mencionado pelo autor remete o cinema à condição de texto. O texto-imagem mediante o qual conteúdos são acessados e significados. Neste caso, a concepção de texto-imagem que enuncio é a mesma apresentada por Carlos (2002, p. 61), segundo o qual

---

<sup>17</sup> Reservar-me-ei a discutir sobre essa questão na seção subsequente.

[...] o texto adquire o estatuto de acontecimento semiótico, onde o signo lingüístico consta como uma entre outras modalidades sígnicas. As fotos e as ilustrações não mais são entendidas como epifenômenos culturais; ascendem à condição de existência gnosiológica e comunicante.

Tal noção de texto é sustentada por um campo mais abrangente, não excludente, no qual são incluídas outras modalidades de produção do conhecimento além do texto escrito; artefatos culturais como o cinema, por exemplo, que estão em funcionamento no cenário cultural atual, também imprimem esta noção de texto. Tal compreensão não elimina da imagem cinematográfica nem de outros tipos de signos linguísticos as possibilidades de mediação de conhecimentos, valores, crenças, visões de mundo etc., pois na medida em que são considerados como texto, são reconhecidos, também, como portadores de conteúdos e de significados.

Assim, contrariamente, conceber o cinema como um não-texto equivaleria ao modo de apropriar-se dele como um objeto não-cognoscível e, por conseguinte, não portador de mensagens que precisam ser analisadas para que sejam compreendidas. Esclareço que o significado de não-texto está relacionado à noção de silenciamento na comunicação entre determinado objeto e os sujeitos que com ele se relacionam, assim como à anulação do processo de mediação do conhecimento através de um determinado objeto. Nestes termos, se o cinema é considerado um não-texto, logo, não poderá ser mediador de conhecimentos (CARLOS, 2002, 2006).

Contudo, tenho adotado, no decorrer de minha arguição neste estudo, a concepção do cinema como um texto, objeto cognoscível e mediador de conhecimentos. Ao fazer uso, nesta dissertação, da expressão “o cinema como mediação do conhecimento”, argumento que esta possibilidade alicerça-se sobre uma forma específica de mediação cultural, visto que a relação que os sujeitos estabelecem com o cinema é marcada por processos de comunicação com a cultura.

Compreendo que quando se escolhe um filme para ser assistido se estará, conseqüentemente, selecionando fragmentos de cultura significada, pois mesmo nos filmes que veiculam realidades fantasiosas, o conteúdo da produção fílmica estará sempre situado em uma rede de relações significadas que permite sua existência. Desse modo, a pessoa que se dedica à atividade de assistir a filmes se apropriará do conteúdo significado nas imagens em movimento, tendo como referência seu local cultural de origem, o que trará implicações quanto a sua percepção sobre o filme e sobre os aspectos culturais veiculados na película.

Afinal, como afirma Orofino (2005, p. 53) o consumo dos produtos culturais midiáticos “[...] não é passivo; pelo contrário, ele é seletivo”, porquanto as mediações culturais se estabelecem a partir de diversas dimensões constitutivas da própria experiência do sujeito. O que implica dizer que a mediação cultural é desencadeada a partir de uma série de fatores localizados na cotidianidade dos indivíduos, que corroboram na produção de conhecimentos mediados através de produtos culturais como o cinema.

Esta é uma perspectiva que encontra sustentação nas reflexões produzidas sobre as Teorias das Mediações, que têm no trabalho do teórico da comunicação social Jesús Martín-Barbero (2009) uma de suas referências. Esta teoria enfoca a complexidade que ocorre nos processos de comunicação social a partir do conceito de mediações. Embora o autor não apresente, em sua principal obra *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, o conceito de mediação sob um viés fechado, ele fornece pistas sobre o local onde as mediações encontram-se situadas, isto é, no sistema de produção cultural contemporâneo.

Na verdade, ao refletir sobre o Campo das Mediações, Martín-Barbero (2009) desloca radicalmente o foco dos meios de comunicação de massas produzidos em larga escala para as relações socioculturais que com elas interagem. Ao rejeitar as proposições circundantes pela Escola de Frankfurt e teóricos marxistas, cuja análise recai sobre os meios de comunicação como ferramenta de controle social, manipuladora das massas, elabora sua própria teoria a partir de algumas ideias advindas dos Estudos Culturais, abordagem da comunicação formulada por estudiosos do Centro for Contemporary Studies, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

Para Martín-Barbero (2009, p. 80), as “novas experiências culturais” às quais se refere, estão situadas na análise que faz a partir do advento da Revolução Tecnológica, no Século XIX, quando, segundo ele, o surgimento das tecnologias de comunicação e informação provocou o que ele chama de novas sensibilidades, linguagens e escritura, ou seja, mudanças significativas nos modos de apropriação de conhecimento e informações pelos indivíduos.

Martín-Barbero (2009) entende que as sociedades contemporâneas são hoje reflexos de um período de grandes inovações tecnológicas, dentre as quais a fotografia e o cinema figuram como uma das técnicas mais impactantes, principalmente em se tratando da forma que o homem passou a lidar com a cultura. Não obstante este fato, foi a criação do cinema que remodelou a vida em sociedade, desempenhando um papel importante no processo de socialização dos indivíduos e fornecendo-lhes um conjunto de significações e sistemas

simbólicos. O fato é que do final do século XIX até o presente século ocorreram várias invenções tecnológicas que, dentre outras coisas, vêm alterando a forma de o homem lidar com o conhecimento.

A contemporaneidade, como lembra Forquin (1993, p. 18), é marcada por um turbilhão de mudanças sociais, que imprimem a “rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo”. Nesse contexto, a forma como o homem lida com o conhecimento é também alterada. A ideia de conhecimento como algo permanente e estável é abalada e substituída por uma concepção mais transitória (embora se reconheça que o conhecimento como tradição e acúmulo não se dissolva tão facilmente na contemporaneidade como se possa pensar) (FORQUIN, 1993).

O fato é que o problema evidenciado sobre como conceber o conhecimento e como lidar com uma série de informações que são disponibilizadas aos indivíduos em ritmo acelerado perpassa pelas discussões do papel que exerce a educação escolar na sociedade. A escola, lugar onde os saberes são refletidos, disseminados e investigados, não é o único espaço no qual o conhecimento legitimado é posto em circulação. Há uma diversidade de outros canais comunicativos que se expandem na sociedade e que, também, estão comprometidos com a produção e a difusão de conhecimentos.

Nesse sentido, a escola deve considerar que o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) interferiu e interfere no modo como a sociedade passa a lidar com o conhecimento. Quem negaria que as revoluções tecnológicas assistidas no século passado que resultaram, dentre outras coisas, na criação da internet, por exemplo, modificou significativamente as relações sociais e as formas de o homem lidar com o conhecimento? Quem ousaria negar que tais recursos de veiculação de informações também produziram modificações no interior da escola?

Na realidade, a problemática da inserção do cinema no espaço escolar não está desvinculada das questões mais abrangentes relativas ao campo da Educação. A análise empreendida por Forquin (1993), por exemplo, possibilita a compreensão de que o modo como o homem vem se relacionando com o conhecimento na contemporaneidade tem repercussões incisivas no espaço escolar. A opção por certos conhecimentos, selecionados no interior de uma determinada cultura pela escola, poderá trazer como consequência a supervalorização de alguns saberes em detrimento de outros. Por exemplo, a compreensão do cinema como meio de acesso a informações de menor valor (do ponto de vista epistêmico) em comparação aos conhecimentos que circulam por intermédio de outras fontes, ditas mais

confiáveis, como o livro didático, por exemplo, poderá ser uma das implicações decorrentes desse grande equívoco.

O fato é que com este posicionamento serão desconsideradas as particularidades expressivas do cinema, assumindo-se outros direcionamentos em relação ao conhecimento. Entende-se, contudo, que com a inserção do cinema nos processos educativos formais, este deve assumir a condição de objeto mediador de conhecimentos, principalmente em virtude de ele estar comprometido com a produção e transmissão de saberes e conhecimentos<sup>18</sup>.

## 2.2 O campo do Cinema

O Cinema constitui um campo de estudos que congrega relações tanto com a teoria quanto com a produção fílmica (MARTIN, 2007). Sabendo-se, pois, que o objetivo desta dissertação não é a de apresentar uma revisão da literatura sobre as teorias do cinema, limitar-me-ei, nesta seção, a uma apresentação panorâmica sobre o campo do Cinema, mais precisamente sobre as características intrínsecas a uma obra fílmica, haja vista destacar alguns aspectos que permite a compreensão sobre o cinema como mediador de conhecimentos.

A importância de se construir uma argumentação como esta nesta dissertação justifica-se, sobretudo, pelo fato de entender ser relevante ao educador o conhecimento das características do objeto (nesse caso, o cinema) do qual se apropria no espaço escolar. Como argumenta Duarte, R., (2002, p. 95) sobre essa questão:

[...] o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema, [pois] filmes não são decalques ou ilustrações para ‘acloparmos’ aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam.

Assim, pode-se dizer, em outras palavras, que o cinema é uma linguagem, a qual pode ser definida como um sistema de signos destinados à comunicação (Martin, 2007), ou que ele é constituído por um conjunto de formas expressivas que dão significado ao seu discurso. Daí porque é importante estar atento às características específicas da imagem fílmica, que, segundo Martin (2007), constituem o elemento de base da linguagem cinematográfica.

---

<sup>18</sup> Especialmente nas últimas seções deste capítulo retomo mais uma vez essa questão.

De acordo com Martin (2007, p. 23, grifo do autor) há pelo menos duas características da imagem fílmica que devem ser consideradas:

[...] [a imagem] é uma representação unívoca: por seu realismo instintivo, capta apenas aspectos precisos e determinados – únicos no espaço e no tempo – da realidade. [...] Se pensarmos que a palavra, como o conceito que ela designa, é uma noção geral e genérica, ao passo que a imagem tem uma significação precisa e limitada: o cinema jamais nos mostra “a casa” ou “a árvore”, mas “tal casa” particular, “tal árvore” determinada. [...] Em segundo lugar, a imagem fílmica está *sempre no presente*. Enquanto fragmento da realidade exterior, ela se oferece ao presente de nossa percepção e se inscreve no presente de nossa consciência: a defasagem temporal faz-se apenas pela intervenção do julgamento, o único capaz de colocar os acontecimentos como passados em relação a nós ou de determinar vários planos temporais na ação do filme.

A explicação do autor permite a compreensão de que mesmo dotada de um único significado, a imagem fílmica é capaz de imprimir no espectador ideias gerais e abstratas sobre o que aparece na tela. Assim, por exemplo, quando se observa a imagem de uma mulher em determinado filme, esta mesma mulher poderá representar todas as mulheres brasileiras, embora o que apareça na tela seja a imagem de uma mulher em particular e não todas as mulheres brasileiras. Essa generalização ocorre, tão somente, na consciência do espectador, que opera o julgamento dos tempos presente, passado e futuro no filme.

Martin (2007) e outros autores (Deleuze, 2007; Metz, 2007) também acrescentam que a influência do produtor do filme sobre a “coisa filmada” também é outro aspecto que deve ser considerado, especialmente por aqueles que desejam conhecer o campo cinematográfico e dele se apropriarem no espaço escolar.

Sabe-se, pois, que a cinematografia é constituída em função da subjetividade de quem a produziu, o qual, através desse processo, procura exprimir na película sua sensibilidade, valores e intelectualidade. As escolhas feitas pelo cineasta determinam o conteúdo de um filme, pois todo processo de produção cinematográfica está sedimentado em certas prioridades que são adotadas pelo cineasta. Tais prioridades podem ser expressas mediante os elementos da composição fílmica que são manipulados com o objetivo de produzir significados.

De fato, a comunicação através do cinema fundamenta-se, sobretudo, na manipulação da imagem fílmica, que corresponde à seleção de determinados aspectos da realidade, registrados particularmente nos planos e nas tomadas do cinema.

Os planos e as tomadas são elementos básicos do cinema. Ambos registram aspectos de determinada realidade e produzem a ideia de que a imagem está encerrada em recortes. Desse modo, quando realizada a captação através da câmera, escolhe-se o quê, como e em quanto tempo se quer mostrar algo. O plano cinematográfico é o resultado de uma tomada, que corresponde ao registro da câmera de um objeto filmado, sob determinado ponto de vista. Desse modo, conforme lembra Martin (2007), a depender da distância entre a câmera e o objeto e pela duração da cena utilizada tem-se diferentes tipos de planos: o plano geral, o plano médio, o primeiro plano, o plano de detalhe etc.

O plano geral, por exemplo, pode assumir a finalidade de apresentar ao espectador o contexto espacial e temporal onde acontecerá determinada ação do filme; o primeiro plano, ao apresentar o rosto de uma mulher que está chorando, poderá indicar a ênfase no sentimento de tristeza pelo qual a personagem está passando; ou, a depender do ângulo de filmagem, pode-se também ter diferentes comunicações cinematográficas. Em um ângulo chamado *contra-plongée*, que apresenta um personagem filmado de baixo para cima, por exemplo, pode-se transmitir a ideia de que ele se encontra na condição de superioridade e, se invertido o ângulo, tem-se a posição *plongée*, em que o personagem é filmado de cima para baixo produzindo a ideia de que ele se encontra em posição de inferioridade.

Outros elementos, além do plano e da tomada, como os movimentos de câmera, ângulos de filmagem e a montagem cinematográfica também são elementos básicos de expressão da imagem fílmica. Todavia, como não tenho a intenção de analisar materiais audiovisuais como filmes neste trabalho, restringir-me-ei apenas a esta breve explicação destes elementos cinematográficos.

O fato é que, para se entender uma obra fílmica e os conteúdos que nela circulam, é necessária a compreensão sobre os elementos que especificam e particularizam esse tipo de linguagem. As imagens cinematográficas, como ressalta Cabrera (2010, p. 134, grifo meu), possuem uma espécie de predicação própria; elas dizem algo, na medida em que “selecionam, excluem e rejeitam o que dizer”. O autor explica que, assim como a escrita, por intermédio do argumento, afirma alguma coisa para negar outra, a imagem cinematográfica, ao mostrar algo, também se expressa de maneira precisa, mostrando algumas coisas e não outras.

Cabrera (2006, 2010) entende que o cinema possibilita uma síntese de saberes e conhecimentos acerca das coisas. Mais precisamente, ele analisa a possibilidade de se pensar o campo da Filosofia (seus conceitos, teoria etc.) através de filmes, o qual, evidentemente, não

se restringe apenas a este campo em particular, mas, também, ao campo da Sociologia, da Psicologia, da Pedagogia, da História, dentre outros; basta acessar seus escritos para perceber isto (CABRERA, 2006, 2010).

O fato é que, para Cabrera (2006), o cinema possui um componente afetivo, o qual, segundo ele, é capaz de oferecer ao leitor de textos, particularmente os filosóficos, um entendimento mais claro da Filosofia, na medida em que exclui de vez as palavras difíceis e ininteligíveis utilizadas, em muitas ocasiões, pela literatura.

Na realidade, ao analisar a forma como o campo filosófico tem expressado seus conceitos e principais questões ao longo dos anos, Cabrera (2006) observa que o cinema aparece como um marco que limita duas maneiras distintas de filosofar: uma essencialmente lógica e racional, pela negação do componente afetivo ou pático (*pathos*)<sup>19</sup> e outra que incorpora a sensação como “forma de acesso ao mundo”<sup>20</sup>, mediante a negação da razão lógica (*logos*)<sup>21</sup>.

Cabrera (2006, p. 18) defende uma filosofia denominada por ele de “filosofia logopática”, a qual se refere a uma filosofia que privilegia tanto o elemento lógico (racional), quanto o elemento afetivo, no exercício da atividade filosófica. Por isso, ele infere que a linguagem cinematográfica, ao demonstrar os limites da forma didática (lógica ou pática) de pensamento filosófico, é mais adequada do que a linguagem literária para evidenciar os limites de pensamentos filosóficos que se detiveram em apreender aspectos da realidade em uma perspectiva unicamente lógica, isto é, sem considerar o elemento afetivo.

Na realidade, o que se diz a respeito dos limites da linguagem literária ou sobre o cinema é dito com uma finalidade completamente estratégica, conforme admite o próprio autor. O cinema, para Cabrera (2006, p. 28), pode proporcionar “uma espécie de superpotencialização das possibilidades conceituais da literatura ao conseguir intensificar de forma colossal a impressão de realidade”, pois é capaz de oferecer ao leitor um entendimento mais claro da filosofia. Nas palavras de Cabrera (2006, p. 18),

---

<sup>19</sup> *Pathos* é uma palavra grega que significa sensação, sentimento, paixão.

<sup>20</sup> Entenda-se “acesso ao mundo” como uma forma de compreender os limites da linguagem filosófica por intermédio de uma razão puramente lógica para assumir uma maneira diferenciada de “acesso ao mundo”, na qual se reconheça a existência do componente afetivo na atividade filosófica.

<sup>21</sup> *Logos* é uma palavra grega que significa linguagem, discurso, razão.

O cinema ofereceria uma linguagem que, entre outras coisas, evitaria a realização destes experimentos cronenbergianos com a escrita, deixando de insistir em ‘bater a cabeça contra as paredes da linguagem’, como diria Wittgenstein. Assim, o cinema não seria uma espécie de claudicação diante de algo que não tem nenhuma articulação racional e ao qual, por conseguinte, seria dado um veículo ‘puramente emocional’ (equivalente a um grito), mas sim outro tipo de articulação racional, que inclui um componente emocional. O emocional não desaloja o racional: redefine-o.

Extraindo um exemplo de *O Cinema Pensa*, no qual Cabrera (2006) faz referência ao filme *Blow Up – Depois daquele beijo* (1966), de Michelangelo Antonioni, mais precisamente em suas últimas cenas, é possível se sentir impactado com a trama do fotógrafo David Hemmings diante de um grupo de mímicos que jogam uma partida de tênis imaginária. Ao perceber o que estava acontecendo, o fotógrafo se impressiona e, posteriormente, se vê diante de um grande conflito; a bola imaginária caíra aos seus pés e os jogadores esperam dele uma resposta/ação: participar ou não participar do jogo imaginário devolvendo a bola aos jogadores, eis a questão! A decisão final do fotógrafo logo é percebida quando o mesmo opta por se distanciar da realidade objetiva para se aproximar de um “mundo surreal” que estava diante de si mesmo; ao final, ele participa da brincadeira e finge estar devolvendo uma bola de verdade ao grupo de jogadores.

Cabrera (2006, p. 147) observa que essa cena do filme formula um problema cartesiano, contudo, não lhe dá uma solução cartesiana: “Blow Up nos faz viver um estado de incertezas, nos golpeia o rosto com a dúvida”. Antonioni instaura proposições filosóficas centradas na “derrota da objetividade cartesiana” e no triunfo da ilusão ou do sonho ao invés da realidade objetiva do real – ainda que, talvez, de uma forma inconsciente.

O impacto da cena final de *Blow Up* instaura-se na experiência marcante estabelecida entre o expectador e o filme. Desse processo, emergem proposições imagéticas conceituais, denominadas por Cabrera (2006, p. 20) de “conceitos-imagem”, os quais, como mostrarei a seguir, não se referem a categorias estéticas, pois sua construção decorre, unicamente, da experiência impactante que o filme produz no expectador.

Nos filmes, os conceitos se mostram através de desenvolvimentos situacionais de conteúdos expressos nas imagens em movimento. Daí porque Cabrera (2010, p. 134) afirma que os conceitos-imagem são conectados a situações que constituem a história de um filme ou que “[...] as situações são no cinema o que as proposições são para a Filosofia escrita: o lugar onde os conceitos explodem e interagem”.

Para melhor entendimento do conceito fílmico, Cabrera (2006, p. 21-33, grifo meu) enumera oito características, sobre as quais produzi a seguinte síntese:

1) O conceito-imagem se instaura em uma experiência (entenda-se aqui como experiência não empírica) que o indivíduo precisa ter para conhecer e utilizar o conceito, deixando-se ser afetado por ele; 2) O conceito-imagem não transmite ao espectador uma mera informação objetiva, mas um impacto emocional, numa abordagem logopática; 3) A experiência do impacto-emocional suscita a “redefinição” dos significados de verdade e de universalidade; por isso o conceito-imagem possui a pretensão de verdade e universalidade; 4) Os conceitos-imagem são constitutivos da totalidade fílmica, embora possamos encontrar, no interior dele, unidades menores que tenham igualmente valor conceitual; 5) Os conceitos-imagens podem aparecer nos filmes tanto em um nível literal, quanto em um nível abstrato ou “ultra-abstrato”; 6) Os conceitos-imagens não são categorias estéticas ou classificatórias; 7) Assim como o cinema, a literatura ou a filosofia são constitutivas de conceitos-imagem; o que os distingue é apenas uma diferença técnica e não estritamente de natureza; 8) Os conceitos-imagens propõem problemas e soluções abertas.

A conceituação imagética do filme permite-lhe sua leitura numa perspectiva inteligível. Ou seja, embora não se possa adotar semelhante ordem argumentativa dos conceitos tradicionais, como os do campo filosófico, por exemplo, sua construção conceitual deriva daquilo a que se refere, isto é, da totalidade fílmica ou das unidades menores que tenham igualmente valor conceitual, dando inteligibilidade ao que é mostrado em tela. Nessa perspectiva, a mediação do conceito-imagem é indispensável no processo de compreensão dos problemas que abordam um filme.

Segundo Cabrera (2006, p. 39), o filme, por intermédio de uma conceitualização sensível, pode-se fazer sentir, por exemplo, o “absurdo da guerra” ou do “racismo”. Mas é claro que isto não significa dizer que o revelado na imagem cinematográfica deva ser aceito, sem distinção, como verdadeiro pelo o espectador que assiste ao filme, pois, de certo, não se trata de uma questão de aceitabilidade do conceito-imagem e, sim, de sua compreensão.

A imagem cinematográfica não está preocupada em mostrar uma verdade, mas uma possibilidade de entender a realidade, que ratifica o caráter universal do cinema. Nas palavras de Cabrera (2006, p. 23): “a universalidade do cinema é de um tipo peculiar, pertence à ordem da possibilidade e não da necessidade. O cinema é universal não no sentido do ‘acontece necessariamente com todo mundo’, mas no de ‘poderia acontecer com qualquer um’”.

De acordo com Cabrera (2006, p. 39, grifo meu) a universalidade do cinema se refere à possibilidade de reflexão logopática universal sobre o que é problematizado no filme: “embora o cinema se volte a particulares, quer seja do ponto de vista das situações, quer seja com relação aos sujeitos para os quais se dirige, ele não desiste de suas pretensões de universalidade”. De acordo com Cabrera (2006, p. 39, grifo do autor),

O que Oliver Stone disse a respeito da guerra se refere à guerra enquanto tal, à ideia da guerra, à guerra em geral, e a história de Ron Kovic não é apenas a história de um rapaz americano que fica paralisado, mas representa um argumento universal a respeito da estupidez da guerra em geral. A emoção que sentimos diante do drama de Kovic não é simplesmente a piedade diante do que aconteceu com uma pessoa em particular, mas *se alimenta de uma reflexão logopática de alcance universal, que nos permite pensar o mundo de forma geral, muito além do que é simplesmente mostrado no filme*. O impacto emocional terá servido não para se prender ao particular, mas precisamente para fazer com que as pessoas cheguem à ideia universal de uma forma mais contundente.

Conforme esse entendimento, o componente pático (afetivo) do cinema serve para que as pessoas concebam a universalidade do cinema de forma mais impactante. Nessa perspectiva, a mediação *pática* do cinema não servirá apenas para emocionar os espectadores, mas para lhes fazer entender, por exemplo, os problemas da guerra. A captação de algum aspecto da realidade por intermédio do componente *pático* do cinema não implica necessariamente em sua certificação como verdadeira ou falsa, pois como já dito, o cinema possui uma pretensão de verdade, que não tem a intenção de confirmar ao espectador sua veracidade ou falsidade e, sim, de abarcá-lo numa espécie de verdade impingida, por intermédio de uma experiência instauradora e impactante com o cinema (CABRERA, 2006).

O fato é que o cinema induz o espectador à crença na existência objetiva do que aparece na tela (MARTIN, 2007), ou seja, ele o convence a acreditar no conteúdo imagético que nele se expressa. Isto porque apresenta asserções imagéticas a respeito da própria realidade, as quais, por sua vez, resultam de escolhas de alguém (geralmente o cineasta) que decide o que será problematizado na filmografia. Desse modo, o espectador que é impactado pelo cinema deve ser consciente de que os conteúdos que um filme discute não devem ser concebidos como verdades irrefutáveis, mas como uma possibilidade dentre outras de se refletir determinadas questões.

Em síntese, a questão central que se discute aqui é a de que os conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade podem ser mediados pelo cinema e, por conseguinte, acessados,

apropriados pelos sujeitos espectadores. Com base na discussão empreendida nesta seção, compreendo que o cinema, por intermédio da afetividade (aspecto característico da própria linguagem cinematográfica), opera o registro e a circulação de diversos conhecimentos, que permitem aos indivíduos o entendimento sobre determinados acontecimentos do mundo real.

Na próxima seção procurarei explicitar mais especificamente os aspectos característicos do campo da Educação, haja vista compreender em que medida é possível o estabelecimento de sua relação de proximidade com o campo do Cinema.

### 2.3 O campo da Educação

O campo da Educação pode ser definido como um campo científico, cujo objeto é o fenômeno educativo. A especificidade deste campo consiste na produção de conhecimentos sobre o ato educativo, junto com diversas ciências que colaboram com a pedagogia para compreender o seu objeto. De acordo com Libâneo (1998), o ato educativo se refere a qualquer ação que provoque mudanças nas condições de existência dos indivíduos, sejam elas cognitivas, emocionais ou comportamentais, em virtude de algum processo de aprendizagem.

Com isso, entende-se que a educação sendo uma prática social comprometida em desenvolver nos indivíduos determinadas maneiras de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade, dispõe diante do ato educativo, certas intencionalidades políticas e ideológicas. Segundo Libâneo (2001, p. 9), a prática educativa é marcada por duas características fundamentais: a intencionalidade com a qual a atividade se desenvolve e o fato de ela ser uma prática social.

No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social que só pode ser compreendida no quadro de funcionamento geral da sociedade da qual faz parte.

Como prática social, o campo educativo é vasto, uma vez que a educação acontece em vários lugares e sob formas variadas: na família, na igreja, na política, nos meios de comunicação, na escola etc., não se restringindo às práticas escolares, mas se referindo a um conjunto diverso de outras práticas (LIBÂNEO, 2006). Desse modo, como ressalta Libâneo

(2006, p. 63) para uma diversidade de práticas educativas há sempre uma diversidade de pedagogias: “a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar”. O que introduz o elemento diferencial nos processos educativos é justamente seu caráter pedagógico, pois de acordo com Libâneo (2006, p. 66) “a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme certos interesses. Nesse sentido, o processo educativo se viabiliza como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente”. Com este entendimento, torna-se evidente que, embora exista uma diversidade de práticas educativas, desde que estas se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica.

Todavia é importante lembrar que a intencionalidade da prática pedagógica não se confunde com a intenção planejada de grupos sociais genéricos. Sobre isso, Franco (2006, p. 117) afirma que:

A intencionalidade da práxis é diferente da intenção planejada por um grupo de experts. Ela requer a vinculação do sujeito ao objetivo da ação social, e isto é um processo de formação de humanidade. Um professor imbuído de responsabilidade social de sua ação, que tem a consciência de estar formando homens para o exercício da cidadania, age de modo bem diferente daquele professor que está imbuído de cumprir a tarefa da escola ou de um plano de ensino. E essa diferença se desenvolverá de modo contínuo e vinculado ao coletivo, pelo exercício da práxis pedagógica sobre a práxis educativa.

A prática pedagógica deve explicitar seus objetivos através da ação científica, organizada, intencional e planejada. De acordo com Franco (2006), o fato de as intencionalidades das práticas educativas serem explicitadas favorece a concretização da inteligibilidade dessas práticas. Nesse sentido, a ação pedagógica é responsável por orientar todo o trabalho educativo, esclarecendo tanto o “como se faz”, quanto o “por que se faz” (LIBÂNIO, 2004).

Um dos espaços constituintes de práticas pedagógicas é a escola. Nela os saberes e conhecimentos são refletidos, investigados e disseminados, assumindo a responsabilidade de possibilitar aos indivíduos o acesso ao mundo do conhecimento. Na verdade, os conhecimentos acessados através da escola estão sujeitos à apropriação de certos mecanismos por parte desta instituição, comprometidos com a manutenção de uma compreensão parcial da realidade. Um destes mecanismos é a seleção de conteúdos a serem ministrados nas práticas educativas, os quais, segundo Forquin (1993, p. 10) são constituídos por: “conhecimentos,

competências, crenças, hábitos e valores”, que comungam de uma relação orgânica com a cultura. Para Forquin (1993, p. 10):

Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura

Nestes termos, se a educação é sempre uma intervenção intencional, de alguém por alguém, visando à aquisição de conteúdos, os quais são considerados elementos oriundos da cultura, isto significa que à escola é atribuída o designo da transmissão da cultura. É em razão do comprometimento das práticas educativas em transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura que, segundo Forquin (1993, p. 14), pode-se dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação.

A educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Nesse sentido, se à educação é atribuída à função de transmissão e conservação da cultura, fica evidente que este papel exercido por ela será desempenhado visando ao comprometimento com algum aspecto da cultura. Tal entendimento estende-se às funcionalidades exercidas pelo espaço escolar, o qual, não sendo possível trabalhar com a cultura na sua totalidade, seleciona parte dela para constituir o material fundamental sobre o qual as práticas escolares serão desenvolvidas.

A análise realizada por Forquin (1993) sobre a seleção de conteúdos escolares, que assumem, segundo ele, a condição de conteúdos da cultura selecionada, pressupõe que a escolha destes conteúdos está comprometida com certos sentidos de verdade. Para o autor, a escola ensina apenas algo da cultura, isto é, uma parte restrita de tudo o que constitui

experiência humana de uma determinada comunidade. Desse modo, como ressalta Forquin (1993, p. 16), o que se ensina na escola constitui um modo de versão autorizada, visto que os programas e os currículos escolares incorporam senão um “espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores”. Com isso, ao eleger determinados conteúdos culturais para serem transmitidos e perpetuados na sociedade, a escola exclui outros desse processo de seleção.

Devo lembrar, entretanto, que a educação escolar não se restringe a fazer uma seleção dos conhecimentos e materiais disponíveis em um determinado momento histórico. Ela também se compromete em sistematizar e reestruturar os conteúdos culturais selecionados para que, mediante tal disposição, tornem-se transmissíveis e assimiláveis aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, para que os conteúdos sejam comunicados aos estudantes é necessária uma espécie de objeto intercessor ou de “dispositivos mediadores” para que ocorra a apropriação do conhecimento estudado. Este é um papel, segundo Forquin (1993), exercido por todos os materiais didáticos ou dispositivos mediadores como o próprio autor denomina, quer sejam livros, manuais, lições, exercícios escolares, controles periódicos etc.. E é aí que entra o cinema.

Conforme ressaltai no início deste capítulo, tenho adotado a concepção de cinema como um texto, texto-imagem, mediante o qual conhecimentos são acessados, apropriados, organizados e disseminados. Embora Forquin (1993) não tenha enunciado de uma forma direta a possibilidade de o cinema se constituir como material de mediação dos conteúdos culturais que a escola transmite à sociedade, ao fazer um resgate de minha arguição desenvolvida no início deste capítulo, no qual concebo o cinema como um objeto de conhecimento, posso afirmar que o cinema está também incluído no interior desta classificação, expressa por Forquin (1993, p. 17) como “dispositivos mediadores”.

Nesse sentido, se o cinema exerce a função de mediar conhecimentos, sua introdução nas práticas escolares não deve se restringir à compreensão de que ele é apenas um meio de acesso a informações, no sentido efêmero do termo, pois, desse modo, estar-se-ia desconsiderando as particularidades do cinema e assumindo outro direcionamento em relação ao conhecimento.

Por esta razão, parece-me ser um equívoco conceber o cinema como meio de acesso a informações de menor valor em relação aos conhecimentos acessados por intermédio de outras fontes, ditas mais confiáveis, como o livro didático.

Ao educador caberá mediar o encontro do estudante com o objeto de conhecimento, ajudando-o a desenvolver suas habilidades cognitivas, psíquicas e sociais e introduzi-lo no mundo das ciências. Note-se, aqui, que a mediação exercida pelo professor não é da mesma natureza que a do cinema, pois este último desempenha uma mediação cultural (Martín-Barbero, 2009; Orofino, 2005), ao passo que o educador opera uma mediação pedagógica (TÉBAR, 2011; WACHOWICZ, 2009), marcada, sobretudo, pelo ato deliberado, sistemático e intencional de sua ação.

O educador mediador é responsável por regular as aprendizagens dos estudantes, por favorecer o progresso, avaliar e proporcionar uma relação de ajuda facilitadora na apropriação do conhecimento. Nesse caso, a mediação se expressa como uma ação intermediadora entre as pessoas e a realidade, sendo o educador, no contexto escolar, o intermediário entre os estudantes e o conhecimento, entre os estudantes e o meio e entre os estudantes e seus colegas de classe (TÉBAR, 2011).

De acordo com Tébar (2011), há pelo menos três critérios que devem ser considerados quando se discute sobre mediação pedagógica: intencionalidade, transcendência e significação. De acordo com o primeiro critério, para que ocorra a mediação é necessário envolver o sujeito na experiência de aprendizagem; o mediador estabelece metas, seleciona e organiza as informações no sentido de alcançar os objetivos almejados. Nessa perspectiva, a mediação se configura como uma interação intencional, a qual é enriquecida pela intenção do outro, que se utiliza de diferentes artifícios para que sua mensagem chegue ao destinatário: a entonação da voz, a repetição de palavras, os olhares, ou, ainda, o uso de recursos audiovisuais como o filme, que constitui o fulcro da discussão nesta dissertação. O segundo critério, a transcendência, refere-se à qualidade da interação que implica em relacionar uma atividade anterior a outras áreas de conhecimento. E o terceiro critério aponta para o fato de que para que haja mediação é necessário que esta aconteça de acordo com um processo de significação, o qual, por sua vez, pode ocorrer de três formas: despertando no sujeito o interesse pela tarefa em si, dialogando com o sujeito sobre a importância que tal tarefa possui e explicando-lhe quais as finalidades almejadas com as atividades e sua aplicação.

Com base nessa explicação, tem-se que a mediação pedagógica exercida pelo professor deva reconhecer como pilares fundamentais para o seu desenvolvimento a intencionalidade, a transcendência e a significação visto que a ação pedagógica mediadora não consiste em uma simples transmissão de conhecimentos, mas na interação entre os atores envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem, objetivando a busca por conhecimentos que permitam explicar a realidade.

Desse modo, a atuação do educador no espaço escolar é de alguém comprometido com a seleção, a organização e a transmissão de conhecimentos. Mas, para que ocorra a comunicação destes conhecimentos aos estudantes e, por conseguinte, sua apropriação, é necessária uma espécie de “objetos mediadores”, os quais, segundo Forquin, (1993) são exercidos por todos os materiais didáticos que outrora citei (livros, lições, exercícios escolares etc.). O cinema, como apontei, também figura nesta mesma classificação mencionada por Forquin (1993). O que significa que, para ser utilizado pelo educador como material didático no espaço escolar, o cinema precisa antes ser por ele apropriado. Para melhor entendimento desta questão, apresentarei a seguir alguns aspectos constitutivos do ato de apropriação, tomando como referência as reflexões empreendidas por Duarte, N., (1993).

Sobre o ato de apropriação, Duarte, N., (1993) explica que o primeiro aspecto que se deve entender é que tal ato toma como referência as necessidades que são geradas no indivíduo a partir desse próprio ato. Por exemplo, ao se apropriar da natureza, o homem a transforma com o objetivo de satisfazer suas necessidades. Desse modo, ele cria um novo objeto e, neste ato de criação, se apropria do objeto com o intuito de que este lhe sirva para o desenvolvimento de novas atividades. De acordo com o autor, este processo de transformação da natureza em objetos ou instrumentos de ação humana é algo que passa a ter uma funcionalidade diferente de sua função natural, antes de qualquer intervenção humana. A função que passa a ter o instrumento criado pelo homem é significada a partir da atividade social na qual ele terá utilidade. Nesse sentido, o novo objeto criado pelo homem não é criado de forma arbitrária, mas com o objetivo de atender a determinadas finalidades no interior da atividade humana. Nas palavras de Duarte, N., (1993, p. 33):

O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-los às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, na medida em que, naquele momento, ainda não

existam uma série de condições para que a prática social incorporasse a invenção.

Com base nessa arguição, fica claro que o ato de apropriação, que implica na transformação do objeto natural em instrumento, pressupõe a detenção de certos conhecimentos por parte de quem exerce o ato de apropriação das características físico-naturais do objeto, pois, segundo Duarte, N., (1993), o conhecimento do objeto em si é condição indispensável, independente de sua inserção na atividade humana.

Nesse sentido, o ato de apropriar-se de determinado objeto pressupõe a realização dependente das condições objetivas naturais desse objeto, visto que, de acordo com Duarte, N., (1993), o objeto apropriado pelo homem, o qual é transformado em instrumento de ação que se insere no interior da atividade humana, não é totalmente subtraído de sua lógica natural. Assim, ao criar determinado objeto, o homem se apropria do objeto natural e o transforma em instrumento de sua ação, criando uma nova função para esse objeto. Nas palavras de Duarte, N., (1993, p. 34-35): “O ser humano cria uma nova função para aquele objeto [...] e busca, pela sua atividade, obrigar, até onde lhe seja possível, o objeto a assumir as feições e características desejadas. A questão central analisada pelo autor é a de que o objeto natural apropriado pelo homem sofre transformações mediante a ação humana e passa a ser portador de novas funções sociais.

Trazendo esta compreensão para o foco de reflexão deste estudo, posso dizer, em síntese, que, para que as professoras se apropriem do cinema como mediador de conhecimentos no espaço escolar, (e isto pressupõe que o cinema seja também concebido por elas como objeto de conhecimento) é necessário que haja uma ação humana no sentido de inseri-lo em sua atividade social, compreendendo sua lógica natural de funcionamento e criando para ele novas funções.

Com efeito, a apropriação de filmes no espaço escolar pressupõe a assimilação de um conjunto de conhecimentos oriundos do campo do Cinema, pois mesmo que sua compreensão em relação às suas possibilidades pedagógicas ocorra a partir do próprio campo da Educação, em virtude da especificidade do ato pedagógico, é importante considerar que o cinema como produção cultural possui um discurso particular sobre a realidade, que se vale de estratégias específicas para apresentar seus conteúdos. Nesse sentido, é necessário compreender o cinema a partir de sua lógica natural e convertê-lo em recurso pedagógico, de modo que ele passe a exercer novas funções nos processos educativos.

Como disse, em momentos anteriores desta dissertação, o cinema é resultado de uma intervenção humana que atua no sentido de disseminar, organizar e reproduzir aspectos de uma determinada cultura. Como artefato cultural presente na sociedade, o cinema se vale de diferentes objetivos, dentre os quais, o entretenimento é o mais difundido na cotidianidade das pessoas. No entanto, quando se trata da inserção desse recurso na escola, seu modo de apropriação pelos professores não deve se restringir à ilustração de conteúdos, pois, mesmo que se compreenda a importância de uma prática lúdica no espaço escolar, esta deve ter como principal objetivo a produção de saberes.

Isso se justifica por duas razões principais: primeiro, porque o filme mais do que um recurso ilustrativo é um objeto de conhecimento que exerce uma função mediadora no seio da sociedade e, segundo, porque uma das responsabilidades da escola é possibilitar aos indivíduos o acesso ao mundo do conhecimento. Com isso, entende-se que um filme deve ser apropriado pelos educadores seguindo esta mesma lógica de compreensão, ou seja, as funcionalidades ocupadas pelo cinema na escola devem responder às finalidades de produção, organização e transmissão de conhecimentos. E, este conjunto de reflexões produzidas em torno da problematização do uso da imagem filmica no espaço escolar tem contribuído para a consolidação de mais um modo singular de se pensar e de fazer educação.

Sendo assim, ressalto que a utilização de filmes nas atividades escolares deve ser mobilizada especialmente por professores, pois são eles que definem os objetivos e sistematizam a atividade educativa, o que pressupõe a capacidade de deliberar, possuir conhecimentos teóricos e compromissos éticos. Como argumenta Libâneo (1994, p. 222): “o trabalho docente [...] é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”. Assim, o planejamento do professor para as aulas ou para o conjunto de aulas prevê o desenvolvimento dos conteúdos e o alcance dos objetivos traçados. Sem planejamento, as ações educativas ficam subordinadas às circunstâncias do momento, ocorrendo de forma improvisada e tornando inviável a avaliação dos resultados.

Sobre essa questão, convém lembrar que o planejamento tem um caráter processual, o que significa que não se restringe ao momento de elaboração dos planos de trabalho, visto que consiste em uma atividade de permanente reflexão e ação. Nas palavras de Libâneo (2004, p. 150):

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações.

É também por seu caráter de processo, por se configurar como um roteiro que antecede a prática ou por antecipar os passos que serão desenvolvidos na prática, que não se podem determinar rigidamente os resultados que serão alcançados, pois, de acordo com Libâneo (2004, p.150), “[...] estes vão se delineando no desenvolvimento do trabalho, implicando permanentemente ação, reflexão e deliberação dos educadores sobre a prática em curso”. O que pode ser feito é a descrição dos objetivos, dos conteúdos, da(s) metodologia(s), a definição de quais recursos e materiais didáticos serão utilizados e quais os resultados esperados para determinada atividade, tendo em vista a análise crítica sobre o trabalho realizado e o reordenamento de novos recursos para a prática pedagógica.

De fato, a avaliação sob a prática pedagógica auxilia no entendimento dos objetivos delineados pelo professor, pois, na medida em que conduz o trabalho, ele observa as reações dos alunos em relação ao processo de ensino, verifica a viabilidade de desenvolvimento dos objetivos traçados e utilização de recursos e materiais didáticos, o que possibilita a tomada de novas decisões para os trabalhos subsequentes. De acordo com Libâneo (1994, p. 203),

Avaliação é um ato pedagógico. Nela o professor mostra suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos face às exigências da vida social

A avaliação tem, portanto, um caráter objetivo, que visa compreender se os conhecimentos estão sendo assimilados (apropriados) pelos alunos, conforme os objetivos e os conteúdos trabalhados. Obviamente, nesse processo pedagógico não devem ser excluídas as subjetividades de alunos e professores, visto que, se apenas os aspectos objetivos são levados em consideração, a avaliação se torna mecânica.

A avaliação possibilita ao professor analisar os resultados alcançados em relação à aprendizagem dos estudantes, podendo-se indagar se seus questionamentos são suficientemente claros, se está conseguindo comunicar-se adequadamente com os seus alunos ou se está utilizando métodos e recursos de ensino adequados (LIBÂNEO, 1994). A avaliação escolar é, portanto, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, no qual objetivos,

conteúdos e métodos devem estar interligados, expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decurso das aulas.

Convém ressaltar que, em se tratando da pesquisa descrita na presente dissertação, os professores, sujeitos da investigação empreendida, lecionam em um campo específico da educação, a modalidade de educação de jovens e adultos, e são portadores de singularidades no que tange o exercício da atividade educativa. Sendo assim, lembremos, também, que os estudantes da EJA são sujeitos inseridos histórico e socialmente em situações particulares. De modo que concordamos com Arroyo (2005) quando afirma estes sujeitos geralmente são jovens e adultos que pertencem a grupos sociais de baixa renda, oriundos da periferia da zona urbana ou rural, trabalhadores, homens e mulheres de meia idade, sujeitos multirepetentes que foram, historicamente, privados dos bens simbólicos que a escola teria por obrigação garantir<sup>22</sup>.

Portanto, ao se referir a quaisquer práticas desenvolvidas na educação de jovens e adultos devemos reconhecer que tais sujeitos são portadores de culturas, advindas, por vezes, da periferia urbana, de certa religião, da comunidade na qual cresceram etc.. Nesse sentido, no desenvolvimento de atividades educativas na modalidade EJA com o uso de filmes ou qualquer outro recurso didático, professores (as) devem considerar e tornar conhecido a multiplicidade de saberes de seus educandos.

Este é o ponto inicial para o desenvolvimento de qualquer prática educativa em EJA. Educadores e educandos que se reconhecem como sujeitos situados historicamente, que falam a partir de suas trajetórias, crenças, aspirações e vivências; que se reconhecem como produtores de cultura, como sujeitos coletivos, que comunga com outros aspectos comuns presentes em sua trajetória, ultrapassando o limite do individual e identificando-se como classe social. Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida na EJA deve ser pensada em conformidade a uma prática dialógica, crítica e potencializadora dos saberes dos educandos, em que o (a) professor (a) esteja comprometido (a) com a aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>22</sup> Ressalto que não discorrerei nesta dissertação sobre as dimensões histórica, social e educacional que compreendem o universo particular dos sujeitos da educação de jovens e adultos, em razão da existência de um número de publicações bastante considerável sobre o assunto.

## 2.4 Possibilidades de aproximações entre os campos do Cinema e da Educação

O fato de o cinema possuir uma “natureza eminentemente pedagógica”, como ressalta Duarte, R., (2002, p. 19), propiciando a produção de saberes, conhecimentos, identidades, crenças e visões de mundo, indica a existência de uma relação próxima entre os campos do Cinema e da Educação. Mas é também graças à presença da cultura no escopo das atividades desenvolvidas por ambos os campos que são sinalizados a possibilidade de aproximação entre eles.

Da mesma forma que a educação está comprometida com a produção e a transmissão da cultura, as práticas culturais só acontecem em virtude da possibilidade humana de educar. Como argumenta Forquin (1993, p. 13), a reflexão sobre a educação e a cultura pode ser entendida “[...] a partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”. Evidentemente que tal transmissão cultural, conforme explica o próprio autor, não consiste na transmissão do somatório de todas as experiências humanas vivenciadas desde o “começo dos tempos”, mas, sim, parte da cultura significada, pois, segundo Forquin (1993, p. 14), “[...] toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior de uma cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”.

Na esteira dessa compreensão afirmo que, da mesma forma que a educação, o cinema é realizado mediante uma intervenção humana que atua no sentido de registrar, reproduzir e refletir aspectos de uma determinada cultura. Como disse na primeira seção deste capítulo, quando se toma um filme, que é o produto final da realização cinematográfica, tomam-se também fragmentos da cultura significada, pois independente da obra fílmica, estarão presentes ali conteúdos oriundos do significado de cultura veiculado na cinematografia. Sobre essa questão, Duarte, R., (2002, p. 49-50) argumenta que

Filmes não são eventos culturais autônomos, [pois] é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido. Mesmo aquelas cuja linguagem ou estrutura de significação escapam aos padrões convencionais ou que retratam hábitos e práticas distintos daqueles com os quais estamos familiarizados podem ser bem-assimilados e compreendidos

por nós, pois nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa.

Nesse sentido, a função que ocupa o cinema na formação social das pessoas revela uma concepção de cinema vinculada à sua condição cultural. Do registro e preservação da cultura como memória, o cinema passa, então, a disseminá-la. Como participante do processo de construção, perpetuação e divulgação da cultura, o cinema apresenta pontos de intercessão com a educação e assume, desse modo, a condição de mediador de cultura, de conhecimentos.

Sob essa perspectiva de reflexão, surge um novo campo de investigação, com diversas possibilidades de recortes sobre o mesmo objeto (o cinema), todavia baseando-se na premissa da produção do conhecimento a partir da possibilidade de aproximação entre os campos do Cinema e da Educação, o que trás como consequência o aparecimento do cinema como objeto de estudo cada vez mais investigado no campo da Educação.

Nas últimas décadas, por exemplo, tem-se presenciado a realização de muitos estudos no campo da Educação buscando investigar o cinema e suas relações com espectadores, com a cultura, com a escola etc.. Com efeito, o interesse crescente de pesquisadores em investigar o cinema e suas interfaces com o fenômeno educativo tem ampliado as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação. Contudo, o fato é que o volume de publicações que refletem sobre tais objetos ainda tem ocorrido de uma forma bastante tímida<sup>23</sup>. De acordo com Duarte, R., (2002), este fato parece entrever que o reconhecimento social do cinema ainda não tem sido refletido de forma significativa nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação. Nas palavras de Duarte, R., (2002, p. 97):

A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo. Mas a riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos.

---

<sup>23</sup> O levantamento dos trabalhos de dissertações e teses da CAPES que se encontra disponível no apêndice A desta dissertação confirma o número reduzido de publicações, especialmente quando vinculado à modalidade de ensino EJA.

Nesse sentido, embora se tenha um percentual reduzido de publicações sobre o tema no campo da Educação, ao que tudo indica, mais do que a divulgação isolada de trabalhos de dissertações, teses e artigos, estas publicações<sup>24</sup> parecem compor uma significativa amostra de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação no Brasil.

O fato é que, mais do que a incorporação do campo do Cinema nos processos educativos, a compreensão do cinema como objeto mediador de conhecimentos implica na apropriação do conjunto de conhecimentos que são produzidas neste campo. Assim, antes de ser tomado como objeto de estudo por outra área cujo interesse direciona a atividade de assistir filmes para fins educativos, o cinema está inserido em um campo próprio. Com isso, mesmo que o olhar sobre o objeto esteja situado em outro campo distinto, como o da educação, o cinema deve ser considerado no âmbito de suas especificidades, pois, como ressalta Duarte, R., (2002, p. 95), “o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema”.

Isto não significa dizer que, para trabalhar com filme em sala de aula, o professor tenha que se tornar um especialista na área de cinema. No entanto, como afirma Napolitano (2009, p. 57), “o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho”. O uso do cinema sem a devida reflexão sobre as especificidades desse campo geram práticas que carecem de orientação crítica, o que resulta no reforçamento dos aspectos culturais que circulam no filme exibido. O educador que não possui graduação na área de comunicação social poderá ter acesso a conhecimentos sobre o campo do Cinema por intermédio de outras fontes além de artigos, livros, dissertações e teses. Atualmente, a internet tem disponibilizado ao público, especialmente educadores, filmes de curta metragem com a finalidade de serem utilizados pedagogicamente no espaço escolar; um exemplo é o site que apresenta o projeto Curta na Escola<sup>25</sup>, uma extensão do projeto Porta Curta Petrobrás que desde 2002 tem dado sua contribuição nesse sentido.

Sabe-se que a imagem em movimento, principal elemento do filme, apresenta conteúdos que indicam os sentidos de uma filmografia; são as ideias tratadas em um filme que compõem

---

<sup>24</sup> As publicações em questão são as já citadas no presente texto: Duarte, R. (2002), Louro (2000), Costa (2005), Napolitano (2009) e outros.

<sup>25</sup> O projeto Curta na Escola surgiu a partir de 2006 com o objetivo de oferecer aos internautas, sobretudo os profissionais da educação, materiais contendo algumas orientações pedagógicas para uso de filmes em sala de aula. Com essa iniciativa, educadores especializados na área emitem sugestões e pareceres pedagógicos acerca das experiências relatadas pelos educadores no site.

seus conteúdos. Com isso, pode-se dizer que o cinema é um meio que detém modos particulares de comunicação, através dos quais conhecimentos são produzidos, acessados e transmitidos.

Os conhecimentos que circulam através dos filmes são os mesmos presentes em qualquer outro meio de comunicação (a exemplo da televisão, do rádio, da internet) ou material didático (como os livros e exercícios escolares), os quais podem ser observados através das proposições, críticas e reflexões. Na realidade, o que distingue o cinema de outras expressões humanas é justamente a forma como se tem acesso aos conceitos ou as ideias que lhe constituem. É importante compreender que um filme é constituído por um conjunto de significações que compõe o seu discurso, o qual, por sua vez, é composto pelas imagens que simulam o movimento. Nesse caso, a imagem cinematográfica encontra-se submetida à sua própria discursividade, isto é, à sua forma peculiar de ser (a linguagem cinematográfica), cujo objetivo principal é a comunicação de ideias ou de “conceitos-imagem”, como sugere Júlio Cabrera (2006, 2010).

Nesse sentido, para que um filme seja utilizado no espaço escolar como mediador de conhecimentos, é preciso entendê-lo como um texto, o texto-imagem mediante o qual conteúdos são acessados, refletidos e investigados. Nesse caso, o texto cinematográfico deve ser apropriado no espaço escolar como mais um conteúdo que, inserido em condições pedagógicas, deve ter a intenção de comunicar e produzir conhecimentos; além disso, é importante uma aproximação com as especificidades do cinema, através da relação conteúdo-forma, em razão de ser por essas especificidades que o conteúdo fílmico se expressa.

Tenho acentuado, ao longo do debate expresso neste capítulo, que o cinema assume a condição de texto e de que ele é considerado produto de uma construção cultural. Assim, como disseminador de culturas, o cinema também se expressa como produção ideológica, o que me conduz a pensar que o conteúdo revelado através do cinema não acontece de forma neutra.

Por ser o filme resultado de uma produção humana, dir-se-á que ele está carregado de significações que expressam seu discurso. Nesse sentido, seja qual for o filme, estarão presentes, de forma explícita ou implícita, seus posicionamentos frente à realidade social. Portanto, um filme não deve ser apropriado sob a ótica de reprodução de verdades absolutas, visto que não é possível separar sua produção da intervenção humana que a realiza. Dessa forma, para que o professor se aproprie do filme no espaço escolar como mediador de

conhecimentos é indispensável que reconheça a dimensão ideológica como umas das estratégias presentes na comunicação através do cinema.

De acordo com Metz (2007, p. 63), a imagem em movimento provoca uma sensação de “espetáculo do real”. A própria construção do filme permite certa manipulação de indícios da realidade concreta, que leva o espectador à impressão de que o que está sendo mostrado na tela corresponde à realidade. O cinema assume, com isso, uma pretensão de verdade, que, segundo Martin (2007), não se trata de verdades únicas e incontestáveis, mas apenas uma forma de ver o mundo. Desse modo, o professor que dele se apropria deve ser consciente que a força da verossimilhança das imagens cinematográficas constitui uma das características do cinema que não devem ser concebidas como verdades únicas sobre determinados conteúdos discutidos em um filme.

É por isso que, em situações pedagógicas nas quais o professor se apropria de filmes, ele deve exercer o seu papel de mediador entre estudantes e conhecimento, buscando fundamentações tanto no campo da Educação quanto do Cinema para condução de sua prática.

No que concerne ao conhecimento sobre este último campo, o professor deve buscar conhecer a natureza do cinema, inclusive suas dimensões culturais e ideológicas, para dele se apropriar como recurso mediador de conhecimentos.

Como disse, os conhecimentos transmitidos através de filmes podem ser observados a partir dos conteúdos e formas presentes na composição do cinema. A imagem em movimento, como principal elemento da arte cinematográfica, apresenta conteúdos e formas que não isoladamente proporcionam o entendimento sobre as ideias transmitidas nos filmes. Tais ideias são vistas sob a forma de conceitos, temas, assuntos, argumentos, histórias etc. que compõem seus conteúdos. Já a forma em cinema refere-se à própria disposição de seus recursos expressivos. Quanto à separação das imagens cinematográficas em forma e conteúdo, esta não acontece porque não há divisão entre o momento no qual os conteúdos são apresentados nas imagens cinematográficas e a forma como eles se expressam. Nesse sentido, forma e conteúdo não se separam, pois a própria forma também é conteúdo. Como explica Eisenstein (2002, p. 113), “o movimento que reside na base de uma obra de arte não é abstrato ou isolado do tema, mas a personificação plástica sintética da imagem através da qual o tema é expressado”.

Trazendo esta reflexão para o campo da Educação, que toma como objeto de estudo o cinema e suas possibilidades pedagógicas, posso argumentar que, se o cinema assume a condição de meio de expressão que possui métodos específicos de apresentar e tratar conteúdos, tais procedimentos devem ser considerados no campo da Educação, visto que conhecer as particularidades do cinema quanto às suas características e recursos expressivos possibilita a compreensão sobre o cinema como mediador de conhecimentos. Evidentemente que a compreensão do cinema em relação às suas possibilidades pedagógicas se dá a partir do próprio campo da Educação, em virtude da especificidade do ato pedagógico, ou seja, o entendimento do ato educativo intencional.

Ao analisar a relação entre a educação e o cinema, Louro (2000) adota como reflexão central a possibilidade de o cinema se assumir como pedagogia, afirmando que se trata de uma pedagogia cultural. Nesse caso, trata-se de uma concepção de pedagogia em um sentido amplo, compreendida, desse modo, como prática construtora da formação social dos indivíduos. A função pedagógica do cinema, cujo significado encontra-se presente no termo pedagogia do cinema utilizado por Louro (2000) e, posteriormente, por Duarte, R., (2002), remete à ideia de que o cinema é visto sob a condição de estratégia pedagógica, capaz de fazer circular uma série de saberes, informações e conhecimentos que incidem sobre a formação humana. Portanto, falar em pedagogia do cinema significa considerar o quanto tal recurso participa na formação social, cultural, política e educativa das pessoas e as formas de que se vale esse recurso para abordar determinados aspectos da realidade.

De acordo com Duarte, R., (2002, p. 87), iniciativas particulares de professores que promovem a exibição e discussão de filmes para estudantes e profissionais da rede de ensino fundamental e médio têm contribuído na construção de uma “cultura de valorização do cinema em instituições de ensino”. Além disso, a facilidade de acesso a aparatos tecnológicos como a televisão, o vídeo cassete e o computador incentivou ainda mais o interesse em utilizar filmes nas atividades escolares. No entanto, conforme observa Duarte, R., (2002, p. 87), quer seja em relação ao consumo regular de filmes na escola, quer seja em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos para exibi-los, isto não determina o modo como o filme é utilizado, pois

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. [...]. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja,

para 'ilustrar', de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Tal compreensão sugere que, embora utilizados, os filmes são apropriados no espaço escolar como recursos de entretenimento ou como ilustração do conteúdo estudado. Nesse caso, o filme não é concebido como texto, objeto cognoscível e tampouco como mediador de conhecimentos.

Outra questão levantada pela mesma autora refere-se ao fato frequente por ela observado de que geralmente quando algum material didático é utilizado em situações pedagógicas, sobretudo o literário, recorre-se a fontes adicionais, a exemplo da literatura, para orientação desta prática, mas quando se decide utilizar filmes no espaço escolar, dificilmente essa escolha perpassa o campo da teoria do cinema ou, de modo mais genérico, o que se sabe sobre o cinema. De acordo com Duarte, R., (2002, p. 95), as atividades escolares continuam sendo norteadas pelo conteúdo programático, a partir do qual os filmes são escolhidos, os objetivos são traçados e a atividade é desenvolvida.

Com isso, baseando-me na argumentação de desenvolvi até agora, entendo que uma estratégia metodológica que inclua filme deva considerar pelo menos três pressupostos básicos. Em primeiro lugar, o educador precisa ter clareza das peculiaridades da linguagem cinematográfica, entendendo que o cinema possui características específicas que o distingue de outros tipos de linguagens; em segundo lugar, deve reconhecer o filme como recurso capaz de mobilizar, organizar e mediar saberes; e, em terceiro lugar, deve conceber o filme como texto, como um dispositivo que estimula e facilita a apropriação do conhecimento escolar pelos estudantes e não como um mero recurso de entretenimento (FAHEINA, 2010).

Ressalto que, ao apresentar tais pressupostos, minha intenção é apenas revelar alguns aspectos que considero indispensáveis para que haja a apropriação do filme como mediador de conhecimentos. Como uma maneira dentre outras de se pôr a caminho e não no sentido de afirmar que outros pressupostos inexistam, pois sei que vários autores já têm refletido sobre tal questão. Para Duarte, R., (2002, p. 91), por exemplo, “é preciso ver o filme antes de exibilo, recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção”. Desse modo, as práticas educativas ganham um caráter pedagógico, sendo conduzidas pela intencionalidade do próprio ato.

Na verdade, toda essa discussão torna evidente a necessidade de assumir o cinema como objeto de estudo no campo da Educação, tendo como um dos objetivos refletir como esse recurso tem sido apropriado pelos educadores em âmbitos escolares (CARLOS; FAHEINA, 2010).

Tal discussão encontra-se presente tanto no debate teórico que reflete as possibilidades de aproximação entre os campos do Cinema e da Educação quanto no debate jurídico. Tem, portanto, ganhado espaço na legislação específica da área da educação, como é possível constatar no Artigo 5º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 11), que diz:

O egresso do curso de graduação em Pedagogia deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Esta mesma ideia também é ratificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Artigo 2º, inciso VII, da Resolução CNE/CP/ nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, que aponta o uso de tecnologias da informação e da comunicação – o que inclui, nessa perspectiva, o cinema – como uma das competências do educador. Ou, ainda, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL, 1997, p. 46) que refletem e propõem para os ciclos I e II o “reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagem: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática e eletrografia”.

A legislação que trata da modalidade EJA também reflete sobre essa questão. O Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 17), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é um exemplo, pois afirma que “não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização, [...] [pois] a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”.

Do ponto de vista normativo, estes documentos ratificam a importância do uso do cinema nos processos formativos escolares, e apresenta a competência para uso das

linguagens visuais e tecnologias de comunicação de modo geral como um dos pontos da rede formativa do educador, em particular, o educador da EJA, conforme aponta o último documento citado.

Diante disso, fica claro que os educadores precisam se apropriar das múltiplas linguagens visuais no espaço escolar, especialmente do cinema, que constitui o centro de discussão desse estudo. Para tanto, precisa conhecer as particularidades do objeto que está se apropriando; transformando-o em instrumento de sua ação e criando para ele novas funções, que se submetam às finalidades das práticas educativas escolares, ou seja, ao seu comprometimento com a produção e aquisição de conhecimentos.

### **CAPÍTULO 3 – O CINEMA NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

As discussões sobre a inserção do cinema no espaço escolar não poderiam restringir-se neste trabalho ao diálogo com os estudiosos sobre o assunto. Por isso, esse estudo foi realizado buscando encontrar, na análise do conteúdo das entrevistas com as educadoras e na observação de suas práticas com o uso de filme, pistas que possibilitassem a compreensão sobre o modo como estas profissionais têm se apropriado de tal recurso no espaço escolar.

Diante disso, o caminho que se segue neste capítulo será o de apresentar e analisar os dados coletados no campo da pesquisa, constituído por sete entrevistas semi-estruturadas com educadoras que lecionam o ciclo I e o ciclo II da EJA e observações sistemáticas da prática pedagógica com uso de filmes por duas destas educadoras. Em síntese, a organização dos dados ocorreu de três formas. Para as informações coletadas através dos formulários, a sistematização foi feita na forma de gráficos e tabelas, com o objetivo de tornar compreensível qual o perfil das escolas pesquisadas no que tange às possibilidades de uso de filmes na EJA. As observações foram organizadas na forma de relatório, no qual estabeleci como critério de análise a identificação do modo como ocorre a utilização de filmes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras da EJA, haja vista verificar como as mesmas têm se apropriado desse recurso audiovisual no espaço escolar. Já as entrevistas foram sistematizadas a partir das categorizações obtidas com a aplicação da técnica análise de conteúdo, cujos procedimentos já foram explicitados na seção metodológica do primeiro capítulo desta dissertação.

Todavia, primeiramente será apresentada neste capítulo uma descrição sobre o perfil das escolas do Polo I da Rede de Ensino de João Pessoa - PB, destacando os fatores que corroboram para as possibilidades de utilização de filmes pelas educadoras da EJA. Convém lembrar que a aplicação de formulários com os gestores de tais escolas serviram para mapear o perfil dessas instituições.

#### **3.1 Perfis das escolas que compõe a amostra da pesquisa**

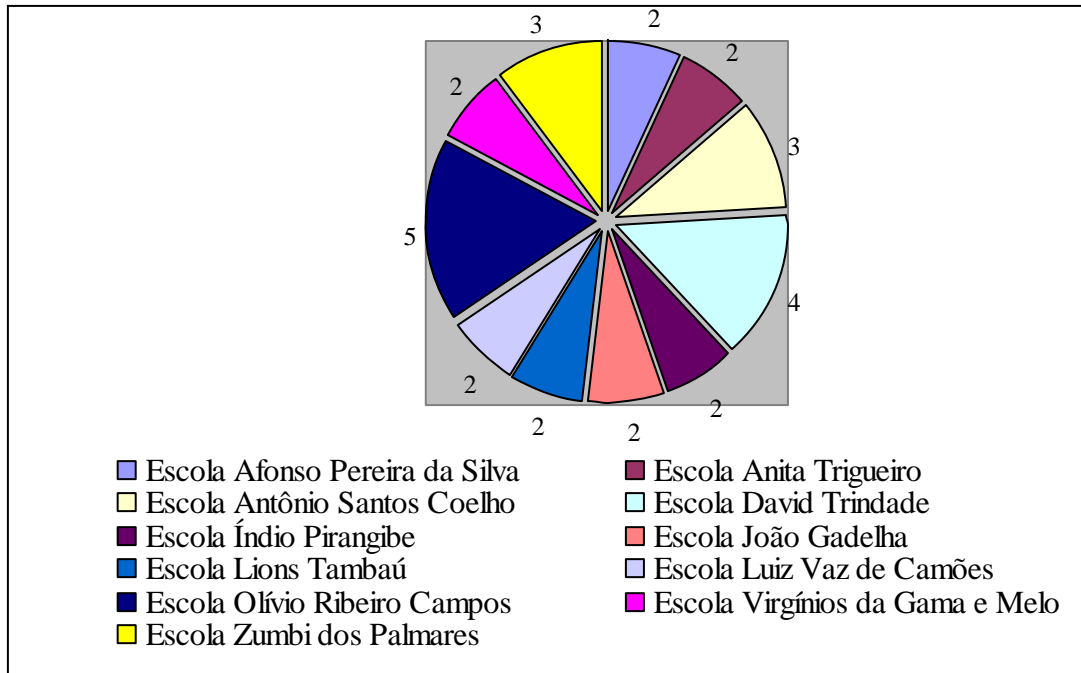
Um dos procedimentos adotados na pesquisa de campo foi a visita às escolas municipais de João Pessoa, para aplicação de formulários com seus respectivos diretores ou vice-diretores. Ao chegar às escolas, a primeira atitude tomada foi a de apresentar-me aos gestores

e buscar informações se as instituições ofertavam a modalidade EJA. Em caso positivo, entregava-se um resumo da proposta de pesquisa ao gestor e preenchia-se um formulário (Apêndice B), elaborado para o levantamento do perfil da escola, de acordo com as respostas por ele fornecidas. Após a coleta de informações, quando possível, observavam-se também os ambientes utilizados para a reprodução dos filmes e/ou locais onde os equipamentos eram depositados.

A partir do levantamento das informações coletadas através da aplicação dos formulários, constatou-se que as onze escolas pesquisadas possuem equipamentos audiovisuais para inserção de filmes na modalidade EJA, possuindo, em sua grande maioria, espaços específicos para essa finalidade. Todas as escolas, com exceção da “Afonso Pereira da Silva” e da “Lions Tambaú”, possuem mais de um aparelho de televisão ou DVD, o que demonstra, do ponto de vista quantitativo, a possibilidade de uso concomitante dos equipamentos por mais de uma turma. Outro dado importante é que das onze escolas, nove possuem pelo menos um data-show, o que acrescenta mais um recurso que pode ser utilizado na exibição de filmes. Já com relação ao aparelho de vídeo cassete, constatou-se que a maioria não possui ou não utiliza esse equipamento, em virtude da detenção de equipamentos mais desenvolvidos tecnologicamente, como é o caso do aparelho de DVD e data-show. Outra informação importante é a de que esses equipamentos encontram-se em “bom” ou “ótimo” estado de conservação.

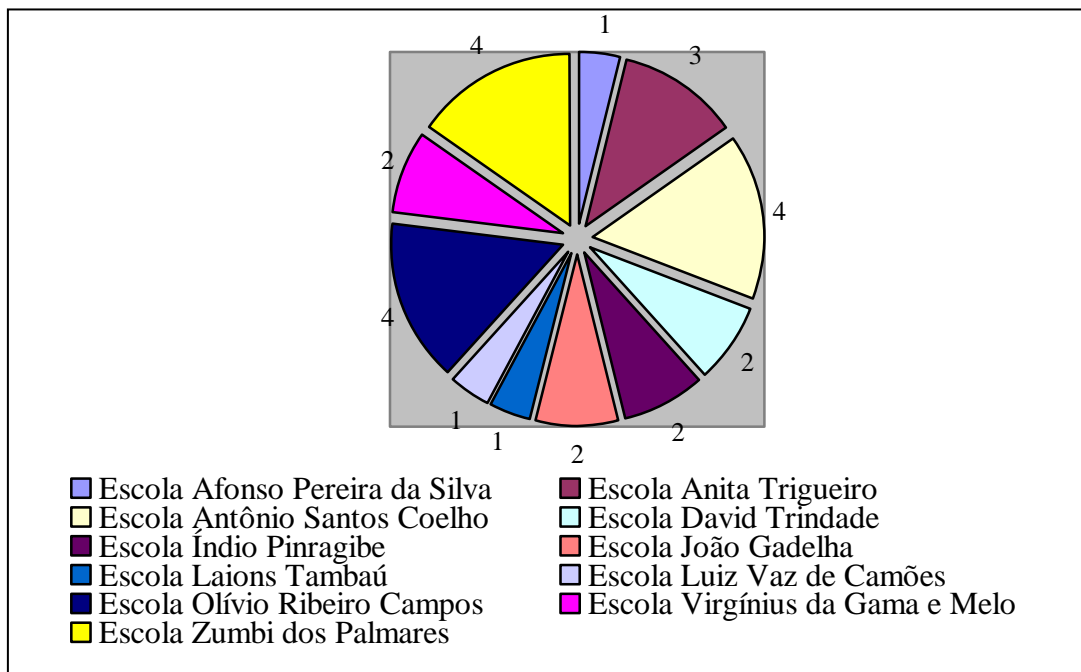
Não obstante a coleta dessas informações ressalta-se que o número de equipamentos presentes nas escolas ainda é bastante reduzido se considerado a demanda de alunos matriculados na modalidade EJA, na educação infantil e no ensino fundamental.

Gráfico 1 – Quantidade de TVs por escola



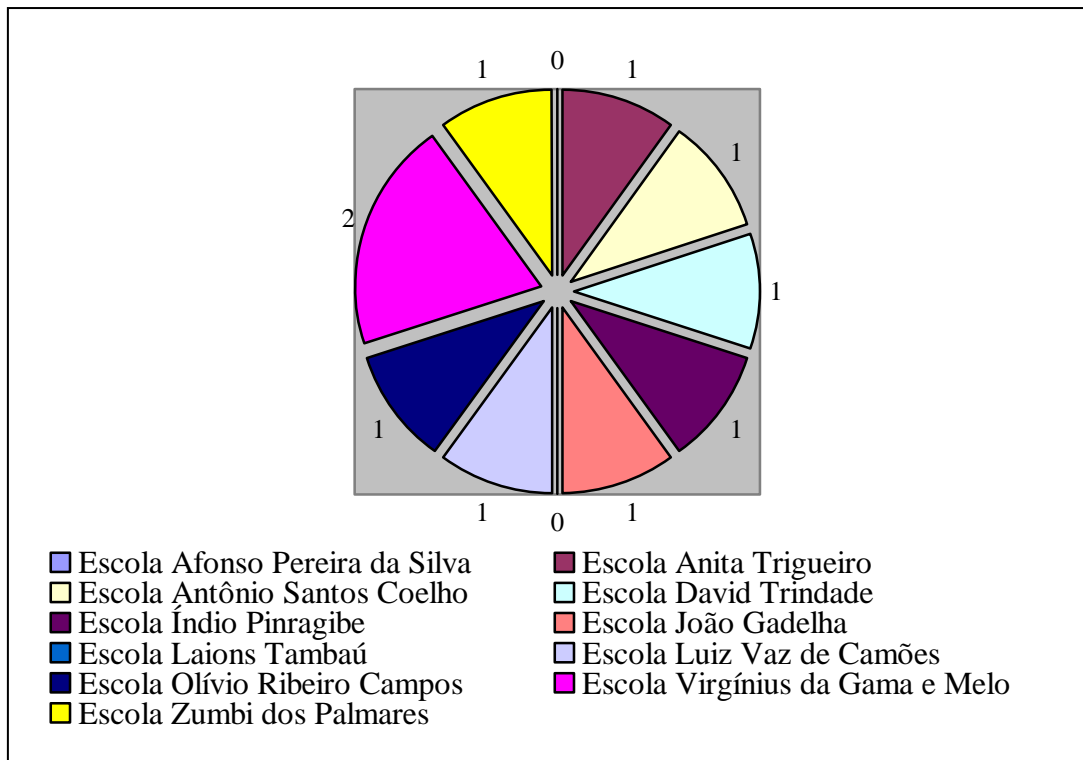
Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 2 – Quantidade de aparelhos de DVD por escola



Fonte: Arquivo pessoal.

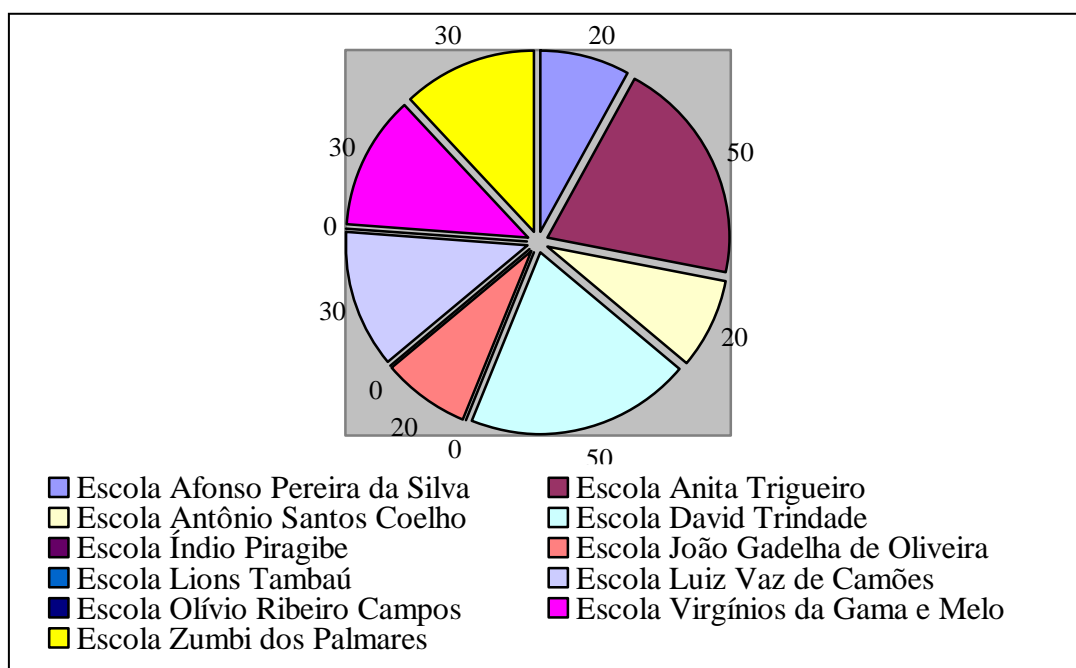
Gráfico 3 – Quantidade de aparelhos de data-show por escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Por outro lado, quanto ao acervo do número de títulos de vídeos em DVDs, constatou-se um número reduzido do acervo: seis escolas possuem entre 20 e 30 títulos, duas possuem cerca de 50 títulos e três escolas não possuem nenhum. No diálogo com os gestores, os mesmos afirmaram que esses DVDs são em sua maioria da TV escola ou vídeos educativos, enviados pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e pelo Ministério da Educação (MEC), que se encontram disponíveis aos educadores, caso precisem utilizá-los em suas aulas, mas, segundo informações fornecidas pelos gestores das referidas instituições, poucos professores utilizam o arquivo de DVDs da escola.

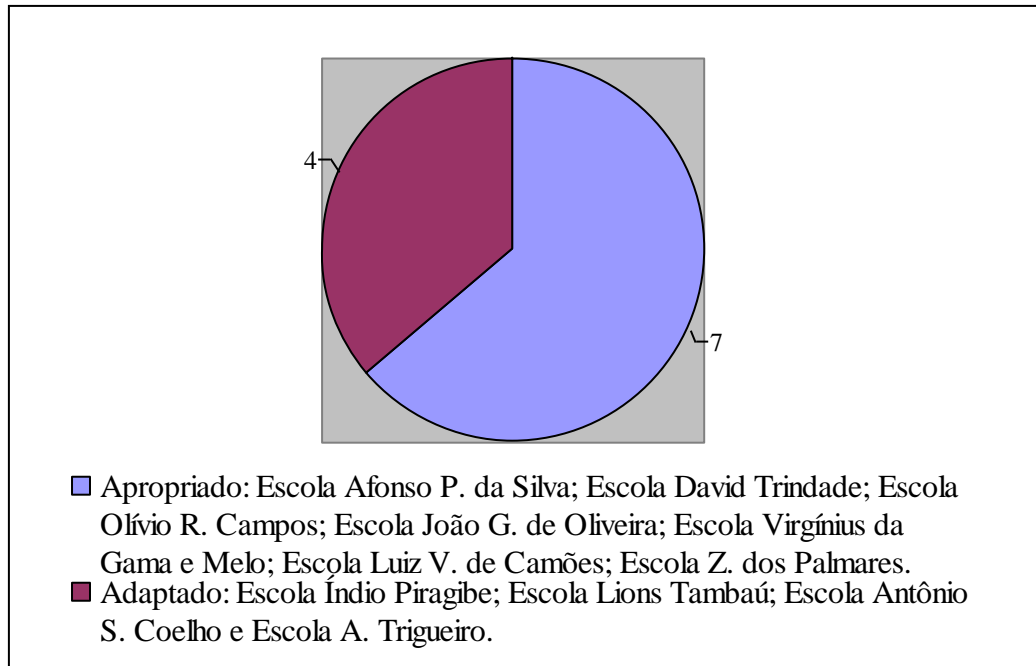
Gráfico 4 – Quantidade de DVDs por escola



Fonte: Arquivo pessoal

No que se refere ao espaço reservado nas escolas para a utilização dos equipamentos audiovisuais, constatou-se que sete escolas possuem espaços específicos para projeção, ao passo que quatro fazem adaptações de acordo com as necessidades. As escolas que possuem locais específicos desenvolvem um programa de agendamento para otimizar a utilização desses espaços.

Gráfico 5 – Espaço para utilização de audiovisuais nas escolas



Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar de seis das onze escolas pesquisadas utilizarem filmes com os estudantes dos ciclos I e II da EJA, os gestores afirmaram que nove escolas não possuem profissionais licenciados em artes visuais, os quais poderiam dar suporte à atividade desenvolvida com filmes no espaço escolar. Convém ressaltar, por outro lado, que a presença desse profissional na escola é indispensável, visto que a disciplina Artes é um componente obrigatório da Educação Básica, segundo a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).

Quadro 1 - Ambientes para utilização do filme; profissional qualificado e desenvolvimento de projetos pedagógicos

<b>Escolas do Polo I da Rede de Ensino de João Pessoa – PB</b>	<b>Profissional qualificado</b>	<b>Desenvolve projetos</b>
Escola Municipal Afonso Pereira da Silva	Não	Sim
Escola Municipal Anita Trigueiro	Não	Sim
Escola Municipal Antônio Santos Coelho	Sim	Sim
Escola Municipal David Trindade	Não	Sim
Escola Municipal Índio Piragibe	Não	Sim
Escola Municipal João Gadelha de Oliveira	Não	Sim
Escola Municipal Lions Tambaú	Não	Não
Escola Municipal Luiz Vaz de Camões	Não	Sim
Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos	Sim	Não
Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo	Não	Sim
Escola Municipal Zumbi dos Palmares	Não	Sim

Fonte: Dados fornecidos pelos diretores das Escolas Municipais de João Pessoa do Polo I.

Constatou-se também que não é comum nas escolas do Polo I o desenvolvimento de projetos pedagógicos nos quais filmes são utilizados como estratégia de mediação do conhecimento. Segundo informações obtidas através dos formulários, nove escolas desenvolvem projetos em que se inclui a utilização de filmes.

Entretanto, constatou-se através do diálogo com as educadoras que apenas seis escolas<sup>26</sup> utilizam filmes no desenvolvimento desses projetos. Embora tenha requisitado às referidas instituições o acesso aos projetos escritos, nenhuma os disponibilizou para mim, apenas disseram que estes abordavam temáticas, como cidadania, educação ambiental, violência, educação alimentar, saúde etc.

### 3.2 Modos de apropriação do filme na educação de jovens e adultos: diálogo com as educadoras

#### 3.2.1 Motivos da utilização de filmes

A partir da análise do conteúdo das entrevistas, constataram-se nas respostas dadas por todas as educadoras, sujeitos da pesquisa, que os motivos indicados por elas no que concerne ao uso de filmes em sala de aula remetiam de forma unânime à categoria: *uso de filme como ilustração*.

Considerando o sentido das declarações expressas por essas profissionais, verificou-se que o motivo que orienta suas escolhas referentes ao uso de filmes no espaço escolar é a possibilidade de este recurso ilustrar o conteúdo estudado. A categoria *uso de filme como ilustração*, da forma estabelecida para a análise, compreendeu a indicação comum do filme como recurso auxiliar de ensino. Os trechos<sup>27</sup> a seguir são exemplares desse tipo de posicionamento em relação ao filme:

O vídeo é utilizado quando eu sinto necessidade que é importante eles visualizarem um contexto maior da coisa. [...] O vídeo é usado como mais um recurso e não o vídeo pra se tirar conteúdos dali; (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

---

<sup>26</sup> Estas escolas são as mesmas que as educadoras entrevistadas estão lotadas, a saber: Escola Municipal Afonso Pereira da Silva, Escola Municipal Anita Trigueiro, Escola Municipal Antônio Santos Coelho, Escola Municipal David Trindade, Escola Municipal Luiz Vaz de Camões, Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Em cada escola foi entrevistada uma professora que atua no ciclo I e II da EJA, com exceção desta última escola na qual duas entrevistas foram realizadas, uma com a professora do ciclo I e outra com a professora do ciclo II.

<sup>27</sup> Os trechos das entrevistas apresentados nesta dissertação foram transcritas respeitando a expressão oral dos entrevistados. Desse modo, permissividades da língua falada e possíveis equívocos no uso da língua foram aqui mantidos.

Se eu falar sobre o dia internacional da mulher, por exemplo, eu procuro cenas que retratem [...] (E2, ciclo I, Escola Municipal David trindade).

[...] aí nós passamos esse filme ‘Ilha das flores’ porque ilustrava muito bem o reaproveitamento dos alimentos [...] (E7, ciclo II, Escola Municipal Anita Trigueiro).

A partir dos depoimentos, infere-se que o filme é utilizado pelas educadoras como complemento à compreensão do conteúdo estudado em sala de aula. Na visão dessas profissionais, o filme está presente nas práticas educativas sob a forma de recurso adicional e secundário no processo pedagógico e não como objeto de conhecimento, como problematiza Duarte, R., (2002).

Ao expressar “o vídeo é usado como mais um recurso e não o vídeo pra se tirar conteúdos dali” (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho), a educadora confirma que o conteúdo é exterior ao filme e que o mesmo é concebido apenas como complemento visual do conteúdo estudado em sala de aula. Contudo, tal percepção sobre o filme rejeita a possibilidade de ele ser considerado objeto mediador de conhecimentos, porquanto é apropriado pelas educadoras como complemento do conteúdo problematizado em suas aulas.

De acordo com esta perspectiva, o uso de filme para as entrevistadas assume a condição de suporte para o que é discutido no espaço escolar, na medida em que, desconsiderando-se a sua condição de portador de conhecimentos, lhe é atribuída a mera função ilustrativa de algum assunto ou conteúdo curricular.

Todavia Cabrera (2010, p. 133) explica que utilizar filme sob a forma de ilustração pressupõe “[...] acentuar apenas o componente representacional do conceito-imagem que sempre poderá resumir-se numa sinopse externa”, entretanto, omite-se que o filme constitui desenvolvimentos situacionais de conteúdos.

Para este autor, o filme apresenta uma predicação própria acerca de algo, que resulta da seleção de determinados aspectos da realidade mostrados através das imagens em movimento, as quais, por sua vez, apresentam-se como uma versão particular de problematizar uma dada realidade. Em outras palavras, Cabrera (2010, p. 134) afirma que:

O cinema tem um mecanismo predicativo próprio vinculado com as suas particulares possibilidades expressivas. Ele é uma linguagem pura e simplesmente porque dispõe de recursos para predicar algo acerca de algo. Os conceitos-imagem são conectados em media situacionais, mesmo quando se trata de situações indefinidas ou difíceis de encapsular numa ‘história’.

Desse modo, na medida em que o cinema, através de suas imagens, seleciona o que dizer e como dizer, entende-se que ele funciona como um mecanismo que possui assertividade de algum tipo. Daí porque se compreende a necessidade de não o restringir à condição de ilustração do conteúdo estudado e debatido em sala de aula. Como ressalta Duarte, R., (2002, p. 95), “narrativas filmicas falam, descrevem, formam e informam” e, é por esse fato, ou seja, por possuir conteúdos próprios, selecionados no interior de determinada cultura, que o uso de filmes não se deve restringir à ilustração do conteúdo curricular.

Outro aspecto encontrado no depoimento das educadoras, quando as mesmas afirmam se apropriar de filmes como ilustração dos assuntos problematizados em sala de aula, refere-se ao uso desse recurso como forma de corroborar com suas falas. Na análise dos depoimentos, percebe-se que o uso de filme tem se apresentado como forma ilustrativa que visa comprovar ou corroborar com a fala das educadoras sobre determinado assunto. Por exemplo, ao expressar “se eu falar sobre o dia internacional da mulher, por exemplo, eu procuro cenas que retratem [...]” (E2, ciclo I, Escola Municipal David Trindade), a educadora confirma que o filme serve para corroborar com o assunto anteriormente discutido por ela em sala de aula. Contudo, tal posicionamento desconsidera a possibilidade de o cinema, através de suas imagens em movimento, contrapor-se ao assunto discutido pelas educadoras em sala de aula.

Nesse sentido, entende-se que, quando um filme é utilizado como forma de ilustração que tende a corroborar com a fala das educadoras proferidas em sala de aula sobre determinado assunto, este recurso é visto nos limites de sua verossimilhança com a realidade, a partir do par verdade-realidade.

Sobre essa questão, o teórico e cineasta Eisenstein (2002) insiste em dizer que filmes não devem ser vistos como uma produção neutra do real, pois são recursos comprometidos com a produção de conhecimentos. Para ele, o acesso ao conhecimento através de filmes não ocorre em virtude do realismo expresso em suas imagens, mas por intermédio da manipulação destas, como forma de expressar ideias, daí porque sua produção filmica esteve centrada na

ilustração metafórica do real<sup>28</sup>. De acordo com esta compreensão, o filme resulta de uma apresentação da realidade manipulada e não da própria realidade, visto que o processo de percepção da imagem fílmica envolve um conjunto de escolhas do cineasta, que vão desde a definição do que mostrar até o como mostrar. Com isso, entende-se que o uso de filme não propõe a exposição neutra de conteúdos, mas se posiciona criticamente frente aos mesmos, pois possibilita mais que um complemento visual e ilustrativo do conteúdo estudado em sala de aula; apresenta-se como objeto de conhecimento.

Assim, em função dos depoimentos supracitados nesta seção, e, por conseguinte, a constatação de que o modo de apropriação de filme pelas educadoras diz respeito ao uso desse recurso como complemento do conteúdo curricular e como forma de corroborar com suas falas proferidas em sala de aula sobre determinado assunto, infere-se que os motivos que levam as educadoras a utilizarem filme nas atividades escolares com os estudantes da EJA perpassam por uma compreensão banalizada do meio, visto que o desconsidera como objeto de conhecimento, resignando-o a condição de imagem animada que serve para ilustrar o conteúdo curricular estudado.

É possível que esta compreensão e modo de apropriação do filme como ilustração se devam, principalmente, à ausência de conhecimento sobre o cinema por parte destas profissionais, pois as sete educadoras entrevistadas confirmaram não ter participado, até o momento, de oficinas, seminários e palestras e tampouco ter acesso a livros e artigos que abordassem o filme como objeto de conhecimento e enfatizassem suas possibilidades pedagógicas. Não obstante este fato, todas elas reconheceram ser o conhecimento sobre essas questões de extrema relevância para o desenvolvimento de sua prática de ensino com uso de filmes no espaço escolar (Ver apêndice G).

---

<sup>28</sup> O cinema metafórico é uma expressão que se refere a uma época do cinema clássico (que corresponde ao momento anterior à Segunda Guerra Mundial, 1939 – 1945) no qual teve Sergei Eisenstein, teórico e cineasta, como um de seus representantes. Eisenstein utilizou veementemente a montagem de atrações na construção de suas filmografias. A montagem de atrações é uma técnica de montagem que consiste em inserir em meio a um filme “ações” ou “objetos” (atrações) que são arbitrariamente escolhidos pelo cineasta (produtor do filme) com o objetivo de provocar no espectador um certo efeito temático. Os filmes *Outubro* e *A greve*, de Sergei Eisenstein, são exemplos de filmografias nos quais a montagem de atrações está presente.

### 3.2.2 Critérios de seleção dos filmes

A partir da análise do conteúdo das entrevistas, constatou-se também que o critério que orienta a escolha dos filmes exibidos para os estudantes da EJA é a *relação entre o filme e os conteúdos curriculares (estritamente)*, constatado na fala de quatro entrevistadas. Em seguida, com uma frequência menor, duas educadoras se referem ao critério *relação entre o filme, conteúdos curriculares e o contexto de vida dos estudantes*; e apenas uma afirma adotar como critério principal na seleção dos filmes a *relação entre o filme e o contexto de vida dos estudantes (estritamente)*.

Os depoimentos a seguir são representativos do critério de seleção dos filmes ser estritamente a sua aderência ao conteúdo curricular:

[o uso de filmes ocorre] sempre [em relação a] alguma coisa que tem haver no bimestre [...] ligado ao plano de curso que a gente tenha que falar (E3, ciclo I, Escola Municipal Afonso Pereira da Silva).

É a partir dos conteúdos. Depois que eles assistiram àquele vídeo que eu lhe falei veio a questão do fogo, do excesso de lixo, do desmatamento e das queimadas (referindo-se ao conteúdo estudado sobre o meio ambiente) (E4, ciclo II, Escola Municipal Luiz Vaz de Camões).

A escolha é feita a partir do conteúdo (E5, ciclo I, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

De acordo com o conteúdo que a gente está trabalhando (E6, ciclo II, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

A partir dos depoimentos, constata-se que os critérios de seleção de um filme para ser utilizado no espaço escolar encontram-se no próprio conteúdo curricular. Com efeito, a reflexão empreendida por Forquin (1993), expressa no segundo capítulo da dissertação, possibilita-me o entendimento de que considerar o conteúdo curricular como critério para a escolha de um filme justifica-se do ponto de vista pedagógico, visto que os conteúdos, advindos da cultura selecionada e significada, são considerados, segundo o autor, o material substancial da educação.

Contudo, há que se indagar, por exemplo, como ocorre a aderência entre os conteúdos curriculares e os conteúdos fílmicos, visto que, com base na argumentação desenvolvida ao longo deste trabalho, entende-se o filme como um texto e objeto de conhecimento. Nesse sentido, compreende-se que um filme pode apresentar o mesmo teor de argumentação que o

conteúdo ministrado pela educadora, mas, também, pode apresentar uma posição diferenciada; ele pode estar sendo utilizado apenas para ilustrar o conteúdo ministrado, mas, também, para corroborar com a fala das educadoras, conforme constatado na análise dos motivos da utilização de filmes, explicitada na seção anterior.

O fato é que, conforme anuncia Carlos (2002), o filme deve ser visto como um texto, mediante o qual conteúdos são acessados, refletidos e significados. O que significa que, ao articular o conteúdo curricular ao conteúdo fílmico, as educadoras devem partir da compreensão de filme nessa mesma perspectiva.

Outra informação que se mostrou relevante no conteúdo das entrevistas, refere-se ao reconhecimento de que o critério adotado na seleção de filmes deve articular conteúdo do filme, conteúdo curricular e o contexto de vida dos estudantes. O depoimento de uma educadora exemplifica esse entendimento:

É a partir da realidade deles [...]. Sim, e leva em consideração [também] os conteúdos que a gente está trabalhando no momento (E7, ciclo II, Escola Municipal Anita Trigueiro).

No que concerne ao fato de o critério de seleção dos filmes ser a relação entre o filme e o contexto de vida dos estudantes (estritamente), outra educadora afirma:

Que aborde interesse, que prenda o aluno; que seja uma coisa do dia a dia deles (E2, ciclo I, Escola Municipal David Trindade).

Como é possível observar nestes dois últimos depoimentos, há um comprometimento mútuo das educadoras em assumir o contexto de vida dos estudantes como critério de seleção dos filmes utilizados no espaço escolar. O que é justificável, do ponto de vista da reflexão empreendida por Martín-Barbero (2009) e Orofino (2005), explicitada no segundo capítulo da dissertação, a qual reconhece que a relação que os estudantes estabelecem com o filme é marcada por processos de comunicação com a cultura e que os conteúdos apreendidos pelos estudantes acontecem não apenas em virtude da decodificação da mensagem comunicada, mas também em função de seu próprio repertório sociocultural.

### 3.2.3 Como ocorre a utilização de filmes

Sobre o modo como as educadoras utilizam filmes em suas aulas, constatou-se que todas *apresentam o conteúdo em aulas expositivas previamente à exibição de filmes*. Como atividade para ser realizada em relação ao filme, constatou-se que o *debate de ideias sobre o filme* é a atividade que as educadoras mais solicitam aos estudantes, sendo constatada na fala de todas as entrevistadas. Atividades como produção textual e outros exercícios de natureza escrita também são solicitadas por estas profissionais, porém em uma frequência menor, verificada na fala de quatro e de três professoras, respectivamente.

A exposição oral do conteúdo antes da exibição do filme, de acordo com o depoimento das educadoras entrevistadas, apresentou-se como um indício de que o filme é utilizado como um recurso que ocupa uma posição secundária no processo educativo. Os depoimentos abaixo corroboram com este entendimento:

[...] Não, primeiro é o conteúdo porque afinal de contas na escola eles (referindo-se aos estudantes) têm que aprender alguma coisa, né? [...] e com o uso do instrumento vídeo a gente vê que torna [a prática educativa] mais significativa (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

[...] primeiro eu passei o assunto de geografia e no assunto de geografia que eu estava trabalhando era os rios, os rios da Paraíba [...]; aí depois eu passei o filme que falava sobre o rio Jaguaribe [...]. (E4, ciclo II, Escola Municipal Liz Vaz de Camões).

Geralmente eu faço assim, faço a palestra e dou a aula primeiro como na cidade de João Pessoa (referindo-se a data comemorativa do aniversário da cidade de João Pessoa) eu falei um pouco aí depois fui e coloquei o vídeo, o filmezinho sobre a cidade de João Pessoa (E5, ciclo I, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

[...] o conteúdo que eu estou trabalhando com eles (referindo-se aos estudantes) é sempre antes de exibir o filme (E6, ciclo II, Escola Zumbi dos Palmares)

A partir dos depoimentos, infere-se que o filme ocupa uma posição coadjuvante nos processos educativos desenvolvidos com os estudantes da EJA. Ao afirmar: “primeiro é o conteúdo porque afinal de contas na escola eles têm que aprender alguma coisa” (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho), a educadora revela que o filme não é utilizado na condição de veículo de conhecimento, ou seja, o filme não é apropriado como um texto, que possuindo conteúdos próprios, pode ser lido, estudado e assimilado pelos estudantes. Sendo

assim, do filme não é possível a transmissão e assimilação de conteúdos escolares e tampouco a apreensão de seus conceitos, conforme sugere Cabrera (2006, 2010). Ao filme reserva-se a função de apresentar visualmente conteúdos ou assuntos debatidos previamente à sua exibição, conforme constatado na análise dos motivos da utilização de filmes.

Esta mesma condição relegada ao uso de filmes no espaço escolar foi questionada por Duarte, R., (2002) quando afirma que há entre os educadores uma espécie de resistência em conceber o filme como objeto de conhecimento. Na análise do conteúdo das entrevistas não encontrei nenhuma menção das educadoras ao modo de apropriação do filme como objeto de conhecimento, mas, sim, como recurso que serve para ilustrar o conteúdo anteriormente debatido por elas em sala de aula.

Assim, em função da ausência desse aspecto, que demonstrou ser significativo para a compreensão do objeto delimitado neste estudo, bem como em função dos depoimentos supracitados, infere-se que a atitude de “resistência” das educadoras em utilizar o filme como portador de conhecimentos, deve-se à sua compreensão sobre o filme como suporte visual que ilustra conteúdos e assuntos debatidos no espaço escolar. Como consequência disso, entende-se que a prática desenvolvida pelas educadoras com o uso de filme esvazia este recurso de outras possibilidades pedagógicas, na medida em que é utilizado apenas como complemento ilustrativo dos conteúdos e assuntos estudados em sala de aula.

Sobre o modo como as educadoras utilizam filmes em suas aulas, constatou-se, também, que esta prática não é regularmente orientada por um planejamento prévio elaborado pelas educadoras. A declaração de uma delas expressa esse posicionamento:

A gente já utilizou o filme em algumas aulas, mas não de forma planejada; deveria fazer, mas a gente não faz (E5, ciclo I, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

Todavia, Duarte, R., (2002) sugere que as atividades desenvolvidas no espaço escolar com o uso de filmes devam ser realizadas sob orientação de um planejamento elaborado pelo professor. Nas palavras de Duarte, R., (2002. p. 91): “[...] para que a atividade seja produtiva é preciso ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção”.

Para Duarte, R., (2002), do mesmo modo que os professores buscam criar estratégias para desenvolver nos estudantes o gosto pela literatura, por exemplo, eles precisa também criar estratégias adequadas para se trabalhar com filmes no espaço escolar. Isto pressupõe, segundo Duarte, R., (2002, p. 89), a apropriação por parte do educador de certos instrumentos que os permitam “[...] avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema.”. Sem uma reflexão prévia do professor sobre o conteúdo que será abordado nos filmes, têm-se práticas pedagógicas frágeis, desprovidas de avaliação e análise crítica acerca dos resultados alcançados.

Como argumenta Libâneo (1994) sobre essa questão, qualquer que seja a atividade desenvolvida no espaço escolar sem a elaboração de um planejamento feito pelo professor trás como consequências a realização da atividade de forma improvisada e a inviabilização da avaliação sobre os resultados alcançados.

Outra informação importante coletada nos depoimentos foi com relação às atividades solicitadas pelas educadoras aos estudantes após a exibição de filmes, dentre as quais o *debate em sala de aula* foi a que mais se destacou. As falas de duas educadoras confirmam isto:

Sempre há um debate em cima disso tudo. Só passar o filme por passar também não adianta (E2, ciclo I, Escola Municipal David Trindade).

Com o vídeo [que passei sobre a] automedicação eles debateram muito depois (E6, ciclo II, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

Sobre o debate de ideias em relação ao filme, Duarte, R., (2002) argumenta que este tipo de atividade possibilita aos estudantes a reflexão sobre o conteúdo do filme e do assunto estudado, assim como o diálogo com outros textos que poderão se contrapor ou corroborar com as ideias problematizadas no filme exibido. A autora entende que, assim como qualquer texto escrito que é estudado nos processos educativos formais, o filme também precisa ser pensado e utilizado na perspectiva de discutir, refletir sobre suas proposições e confrontar com outras fontes de conhecimento.

A partir dos depoimentos supracitados, constata-se que o filme é apropriado pelas educadoras apenas como ilustração de conteúdos e assuntos debatidos em sala de aula. Com isso, infere-se que o debate de ideias sobre o filme é realizado dentro de certo limite, na medida em que acontece na perspectiva de corroborar ou reforçar o que está sendo ensinado pelas educadoras, conforme análise dos motivos da utilização de filmes.

Convém ressaltar, entretanto, que a argumentação e reflexão empreendidas no segundo capítulo da dissertação, possibilitam o entendimento de que o cinema é resultado de uma produção humana, que possui um conjunto de significações que expressam seu discurso, os quais poderão ratificar ou não a discussão das educadoras sobre algum assunto discutido em sala de aula.

Além do debate de ideias sobre o filme, a produção textual e outras atividades de natureza escrita, constatadas nos depoimentos das educadoras, também se destacaram na análise dos dados.

A gente sempre produz um texto coletivo, após [a exibição do filme], né? (E1, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

A gente faz uma produção de texto, uma aula dialogada com eles (E6, ciclo II, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

Se estiver dando verbo, sujeito e todas essas coisas a gente está dando ali (referindo-se ao filme exibido) interpretação de texto, como ontem, <<presta atenção ao filme que amanhã a gente vai fazer alguma pergunta sobre o filme>>. Aí a gente faz aqueles questionários (E3, ciclo I, Escola Municipal Afonso Pereira da Silva).

A partir dos depoimentos, constata-se que, embora as educadoras se apropriem do filme como ilustração, utilizam-no como estratégia para trabalhar conteúdos curriculares, especialmente aspectos da linguagem oral e escrita; isto parece ser significativo para o processo pedagógico em questão, uma vez que, como se sabe, os estudantes da EJA, especialmente os do ciclo I, estão em processo de aprendizagem dos códigos da linguagem escrita, o que permite concluir que utilizar filme com esse objetivo é uma excelente estratégia, se considerada a premissa de que a prática de ver filme na escola deve acontecer em função da assimilação de certos conteúdos.

Outra informação que se mostrou relevante no conteúdo das entrevistas refere-se à constatação de que o desenvolvimento destas atividades na escola não ocorrem com regularidade no transcurso do ano letivo. A falta de estrutura física e de equipamentos que possibilitem a projeção de filmes aos estudantes foi apontada no conteúdo dos depoimentos analisados como um obstáculo à utilização de filmes nas atividades escolares.

Retomando algumas informações, expressas no início deste capítulo, em relação ao perfil das escolas investigadas, constata-se que quatro escolas não dispõem de um espaço específico para exibição dos filmes, dentre elas a Escola Municipal Antônio Santos Coelho,

na qual o único ambiente que as educadoras dispõem para realização de atividades com filmes é a própria sala de aula<sup>29</sup>. O depoimento abaixo confirma tal situação:

Poderia ter uma frequência maior se as condições da escola facilitassem um pouco o uso das tecnologias. A gente sabe que muitas vezes os ambientes são subutilizados e isso é uma coisa que eu critico muito. Então, por exemplo, onde é que está o vídeo? <<Ah, faltou o aparelho, faltou isso...>>. Então aqueles entraves... Às vezes eu trago até o meu notebook pequenininho para virar a telinha, para passar isso. Então [...] às vezes impede um pouco o trabalho do professor, mas mesmo assim eu faço (E01, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

Outros dois depoimentos apresentam essa mesma questão como dificuldade central para utilizar filmes nas atividades desenvolvidas com os estudantes da EJA:

Esse ano a gente ficou assim, meio sem ainda usar direito; a gente não tem uma sala adequada. A sala de vídeo era a sala [...] da banda onde estava guardando os instrumentos e a sala onde tem uma TV é dos “filhos da EJA”. Aí tem que fazer esse movimento todo, marcar [...]. (E03, ciclo I, Escola Municipal Afonso Pereira da Silva).

Não é muito não porque a gente só tem um laboratório e às vezes ele fica muito concorrido [...] (E5, ciclo I, Escola Municipal Zumbi dos Palmares).

A partir dos depoimentos, constata-se que todas as educadoras entrevistadas não utilizam filmes regularmente no espaço escolar<sup>30</sup>, apesar de considerá-los uma excelente estratégia de ilustração do conteúdo estudado. Conforme apontado em outros momentos da análise dos dados, a ausência de uma infra-estrutura que possibilite a realização de atividades com filmes foi apontada como principal motivo para justificar o uso não regular de filmes no espaço escolar.

Um fato a ser destacado sobre essa questão é que, ao recorrer às informações<sup>31</sup> fornecidas pelos gestores das escolas pesquisadas, percebi que apesar da Escola Municipal Afonso Pereira da Silva e da Escola Municipal Zumbi dos Palmares possuírem sala e

---

<sup>29</sup> Convém lembrar que as salas de aula das escolas do Polo I não possuem equipamentos que possibilitam a projeção de audiovisuais acoplados à sua própria estrutura. O que requer a instalação destes equipamentos sempre que a professora desejar utilizar recursos audiovisuais em sala de aula.

<sup>30</sup> A baixa frequência do uso de filmes no espaço escolar foi uma reclamação expressa pelas próprias educadoras no decorrer das entrevistas.

<sup>31</sup> As informações que me refiro são as que estão expressas no início deste capítulo, mais precisamente, no tópico no qual é descrito o perfil das escolas pesquisadas.

materiais suficientes à exibição de filmes<sup>32</sup>, as educadoras ainda encontram dificuldade na realização de atividades com o uso desse recurso.

Além desta dificuldade, as sete educadoras entrevistadas apontaram que as escolas nas quais elas estão lotadas não disponibilizam filmes de curta ou de longa duração para serem utilizados no espaço escolar, o que é considerado, segundo elas, outro obstáculo à realização do trabalho pedagógico com o uso desse recurso audiovisual.

Vale ressaltar que todas as professoras disseram buscar por conta própria, quer seja através de downloads na internet, quer seja em sua biblioteca pessoal, os filmes exibidos no espaço escolar.

Das sete entrevistadas, quatro disseram desconhecer a existência de quaisquer títulos de DVDs na escola, inclusive os chamados vídeos educativos enviados pelo MEC ou pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba às instituições escolares. Isto provavelmente confirma o motivo pelo qual as professoras pouco utilizam o arquivo de DVDs da escola, conforme afirmaram alguns gestores das escolas<sup>33</sup>.

#### 3.2.4 O filme como mediação do conhecimento escolar

A partir da análise do conteúdo das entrevistas, constatou-se que, ao referir-se ao filme como mediador de conhecimentos, as educadoras baseiam-se em duas premissas. Dentre as declarações, expressas ao longo das entrevistas, constaram citações de que o uso de filme colabora na aprendizagem dos conteúdos curriculares porque *os estudantes se identificam com a narrativa fílmica*, constatado em três falas; e porque *o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre o conteúdo estudado em sala de aula*, com quatro respostas sobre essa questão. Os trechos a seguir são exemplares da primeira compreensão:

Eles conseguem [através de filmes se apropriarem do conhecimento escolar]. Muitos deles se identificam. Quando eu passei [...] um vídeo informativo [...] do MEC [...] eu vi alunos na sala chorando, que disse <<professora, parece

---

<sup>32</sup> Reveja os gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 localizados no início deste capítulo.

<sup>33</sup> Para constatação destas informações, releia o tópico com a descrição do perfil das escolas pesquisadas, expressas no início deste capítulo, e o apêndice G, o qual contém a sistematização dos dados das entrevistas.

que eu tava me vendo como esse menino aí, porque eu trabalhei a vida inteira>> [...] (referindo-se à fala de um estudante) (E01, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho).

[o filme] facilita [a aprendizagem dos conteúdos]. Eles gostam, mas se você colocar um filme muito longo quando você olhar para o lado, não tem mais ninguém. Se for uma coisa que não for interessante para eles, que não seja da realidade deles eles vão embora e não querem nem saber (E7, ciclo II, Escola Municipal Anita Trigueiro).

A partir dos depoimentos, constata-se que a compreensão das educadoras sobre a mediação do conhecimento através de filmes está relacionada ao processo de identificação que ocorre entre o contexto de vida dos estudantes e a narrativa fílmica. Tal posicionamento adotado pelas educadoras corrobora com as reflexões empreendidas por Martín-Barbero (2009) e Orofino (2005), expressas no segundo capítulo da dissertação (onde apontei que os autores afirmam que o cinema exerce uma mediação cultural), pois certifica que o contexto de vida das pessoas que se dedicam à atividade de assistir filmes – nesse caso, particular, os estudantes da EJA – não está desvinculado da apropriação do conteúdo significado nas imagens fílmicas. Isto porque entende-se que o seu local cultural de origem sempre trará implicações quanto à percepção sobre o filme ou sobre os aspectos culturais veiculados na película.

Outro aspecto que se destacou na análise do conteúdo das entrevistas encontra-se neste primeiro depoimento citado. Nele, constata-se que o processo de identificação que ocorre entre o contexto de vida dos estudantes e a narrativa fílmica é percebido pela educadora através da emoção expressa pelos estudantes ao entrarem em contato com as imagens em movimento. O trecho “quando eu passei [...] um vídeo informativo [...] do MEC [...] eu vi alunos na sala chorando” (E01, ciclo II, Escola Municipal Antônio Santos Coelho) exemplifica essa constatação, a qual, por sua vez, remete à ideia expressa por Cabrera (2006, 2010) de que o elemento afetivo, encontrado nos filmes, possibilita ao espectador se apropriar dos conceitos-imagem, isto é, conhecimentos presentes na filmografia.

Em outras palavras, o que entende Cabrera (2006) é que, por intermédio da afetividade, própria da linguagem cinematográfica, o filme opera o registro e a circulação de uma série de conhecimentos, que permitem aos indivíduos o entendimento de certos eventos do mundo real. A questão central problematizada por Cabrera (2006, 2010) em seus escritos é de que através do componente emocional, característica marcante do cinema, os espectadores são

provocados a capturar um conjunto de conhecimentos, valores, crenças e visões de mundo que circulam através das imagens em movimento.

Outra informação que se mostrou relevante na análise do conteúdo das entrevistas refere-se ao fato de que, no segundo depoimento supracitado, além de a entrevistada enfatizar a relação entre o contexto de vida dos estudantes e a narrativa fílmica como propulsora da aprendizagem, ressalta que o filme é utilizado como estratégia para prender a atenção dos alunos. Ao expressar “[o filme] facilita [a aprendizagem dos conteúdos] [...] mas se você colocar um filme muito longo [...] se for uma coisa que não for interessante para eles, que não seja da realidade deles, eles vão embora [...]”, a educadora aponta que o filme utilizado no espaço escolar deve ser capaz de atrair a atenção dos estudantes para as atividades desenvolvidas. Para ela, este objetivo é alcançado quando a narrativa do filme se assemelha à realidade dos alunos. A educadora indica que “realidade” e o “gosto do aluno” são aspectos relevantes no que tange à facilitação do conhecimento através de filmes. Sua sugestão é de que filmes de longa duração e que não problematizam a realidade dos estudantes não devam ser utilizados como estratégia na mediação do conhecimento escolar, o que indica que a escolha dos filmes, para esta educadora, deve considerar esses dois aspectos como critérios válidos.

Constatou-se também que a compreensão das educadoras sobre a mediação do conhecimento através de filmes está relacionada ao caráter visual do filme, com quatro falas sobre essa questão. Dito de outro modo, para as educadoras o uso de filme colabora na aprendizagem dos conteúdos curriculares porque este recurso oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre o conteúdo estudado em sala de aula. Os trechos a seguir são exemplares desta compreensão:

[o filme] medeia, com certeza. [...] se eu for falar, por exemplo, da região nordeste, <<é árida, é assim>> (referindo à própria explicação sobre determinado conteúdo), eu vou descrever um pouco dessa região; tudo bem ficou, ali, no papel, mas ele visualizando eu acho que o aprendizado vai ser bem maior. Eu acho que visualizar é bem melhor, aprende muito mais do que você somente escrever. (E02, ciclo I, Escola Municipal David Trindade).

Faz com que o aluno aprenda mais porque é o visual. A gente fica sem livro, falando ‘um B com A’, mas na hora que ele vê [...] é outra coisa. (E03, ciclo I, Escola Municipal Afonso Pereira da Silva).

De acordo com o conteúdo presente nas declarações, a mediação do conhecimento através de filmes está condicionada ao fato de estes possuírem um caráter visual. Com isso, mais uma vez o filme é mencionado como ilustração do conteúdo estudado. Ao expressar “Eu acho que visualizar é bem melhor, aprende muito mais do que você somente escrever. (E02, ciclo I, Escola Municipal David Trindade), a educadora enfatiza o caráter visual do filme e aponta que sua inserção nas práticas educativas constitui uma alternativa à exposição escrita do conteúdo curricular estudado.

Em outras palavras, a educadora expressa que a inserção do filme nas atividades escolares constitui uma alternativa ao uso da linguagem escrita, enfatizando que a presença do elemento visual no filme favorece a apropriação do conhecimento. No entanto, conforme enunciado em outros momentos da análise dos dados da pesquisa, a capacidade do filme de facilitar a aprendizagem dos estudantes sobre determinados conteúdos curriculares, é vista no limite da competência que o filme tem de ilustrar o conteúdo. Desse modo, o filme é apropriado pelas educadoras como facilitador do conhecimento escolar porque, para elas, esse recurso tem a capacidade de ilustrar o conteúdo expresso através de textos escritos ou da sua própria fala e não por ser ele mesmo um veículo de conhecimento. Com isso, infere-se que, para as educadoras, o verdadeiro conteúdo é encontrado no texto escrito, acessados geralmente através dos livros didáticos ou através da aula expositiva ministrada por elas, que também frequentemente se fundamenta naquele.

Nesse caso, o uso de filmes está relacionado ao modo de apropriação desse recurso como meio que dá suporte ao processo pedagógico. O que implica na exclusão da reflexão sobre o filme como objeto de conhecimento, uma vez que a relação estabelecida no espaço escolar com esse recurso é feita a partir dos conteúdos retirados de textos ou da fala das próprias educadoras. Há que se ressaltar mais uma vez que essa visão desconsidera a possibilidade do filme comunicar certos conhecimentos que incidam diretamente sob a formação dos estudantes; ou seja, o filme não é entendido como objeto de conhecimento, mas como acessório ou atividade complementar do processo pedagógico.

Com efeito, tal posicionamento corrobora com o argumento de Duarte, R., (2002, p. 87) de que, “embora valorizado, o cinema não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento”, e sim como recurso adicional e secundário das atividades educativas.

Assim, embora os depoimentos analisados confirmem a compreensão das educadoras sobre o filme como mediador do conhecimento, seja porque os estudantes se identificam com

a narrativa fílmica, seja porque o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre os conteúdos estudados em sala de aula, constataram-se equívocos em suas falas, pois o uso desse recurso para todas elas está situado sob a condição de suporte e de ilustração da exposição oral do conteúdo ministrado, conforme foi verificado em outros momentos da análise dos dados. Portanto, convém registrar que as educadoras equivocam-se ao compreender o filme como mediador de conhecimentos nas perspectivas mencionadas, visto que o uso de filmes no espaço escolar está submetido à condição de suporte e de ilustração do que é estudado em sala de aula.

### 3.3 Análise da prática pedagógica das educadoras com o uso de filme

Tomando como referência os resultados obtidos na análise dos conteúdos das entrevistas expressas em um tópico anterior a este, estabeleceu-se como critério de análise das observações a verificação do modo como as educadoras têm se apropriado de filmes no espaço escolar.

Em um primeiro momento da análise, buscou-se organizar as informações oriundas das duas aulas observadas em uma tabela que expressasse uma síntese dos aspectos observados. Foram classificadas em sete categorias as etapas que orientaram as práticas desenvolvidas pelas educadoras com o uso de filme. A tabela abaixo expressa uma síntese da análise das duas aulas observadas.

Quadro 2 – Modo como ocorre a utilização de filmes nas práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras

Categorias Observação das aulas	1	2	3	4	5	6.1	6.2
Aula 01 (Realizada na Escola Municipal Luiz Vaz de Camões)	x	x	x	-	-	x	-
Aula 02 (Realizada na Escola Municipal Zumbi dos Palmares)	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Arquivo pessoal

<b>Legenda das categorias:</b>
--------------------------------

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Planejamento da aula;</li> <li>2 Apresentação prévia de informações sobre o filme antes de sua projeção;</li> <li>3 Apresentação do conteúdo em aulas expositivas prévias à exibição de filmes;</li> <li>4 Indicação prévia do que os estudantes deverão observar nos filmes;</li> <li>5 Exibição do filme com paradas e explicações da educadora;</li> <li>6 Atividades relacionadas à exibição do filme:             <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 Debate;</li> <li>6.2 Exercícios e/ou atividades escrita.</li> </ol> </li> </ol> |
|--|

A partir dessa forma de organização das informações, foram identificadas seis etapas distintas desenvolvidas pelas educadoras durante suas aulas com uso de filmes. Na descrição das informações observadas procurou-se estabelecer, quando possível, relações com a análise do conteúdo das entrevistas.

### *1. Etapa de planejamento da aula*

Como mostra a tabela 4, constatou-se que as duas aulas observadas foram orientadas por um planejamento prévio elaborado pelas educadoras. Há que se ressaltar, contudo, que a forma de planejamento realizada para ambas as aulas procederam de formas distintas uma da outra.

Na aula 01, por exemplo, o planejamento elaborado pela educadora (E4), ministrante da primeira aula, consistiu apenas em assistir aos filmes previamente à sua exibição para os estudantes, objetivando, com isso, identificar se as imagens fílmicas ilustravam o conteúdo estudado. Na aula 02, entretanto, as educadoras (E5 e E6) além de assistir ao filme previamente à sua exibição, elaboraram um roteiro de observação do filme para que os estudantes o assistissem a partir de algumas questões determinadas. As educadoras também consideraram em seu planejamento a constatação sobre a disponibilidade de recursos e espaços suficientes à exibição do filme.

## *2. Etapa de apresentação prévia de informações sobre o filme antes de sua projeção*

Nas duas aulas observadas, as educadoras (E4, E5 e E6) apresentaram algumas informações gerais sobre o filme previamente à sua exibição. Em ambas as aulas, as professoras utilizaram filmes do gênero documentário e de curta duração.

## *3. Etapa de apresentação do conteúdo em aulas expositivas prévias à exibição de filmes*

Observaram-se em ambas as aulas, que as educadoras (E4, E5 e E6) apresentaram o conteúdo curricular em aulas expositivas previamente à exibição dos filmes, recorrendo a este recurso apenas com a finalidade de ilustrar o conteúdo estudado. Em função disso, o indício de que o filme é apropriado por essas profissionais como um recurso adicional e secundário que serve apenas para ilustrar o conteúdo curricular e outros assuntos estudados em sala de aula, conforme constatado em outros momentos da análise dos dados, é confirmado.

## *4. Etapa de indicação prévia do que os estudantes deverão observar nos filmes*

Como expresso na tabela 4, observa-se que, apenas na aula 02, as educadoras (E5 e E6) indicaram previamente o que os estudantes deveriam observar no filme. Tal indicação foi feita através de um roteiro de observação (Ver Anexo A), elaborado pelas educadoras e, posteriormente, entregue aos estudantes antes da exibição dos filmes.

Não obstante a observação deste procedimento adotado por E5 e E6, ao reler o texto com a transcrição das entrevistas, na qual ambas participaram, percebeu-se que a elaboração do roteiro para a orientação dos aspectos a serem observados pelos estudantes no filme não correspondia a uma prática recorrente desenvolvida por elas. Quando questionadas, no decorrer das entrevistas, sobre as situações em que o filme é utilizado nas atividades escolares, uma delas respondeu: “a gente já fez algumas aulas, mas não de forma planejada; deveria fazer, mas a gente não faz” (E6, ciclo II, Escola Municipal Zumbi dos Palmares). Nesse momento, a professora refere-se a uma forma de planejamento que inclui uma organização por escrito do plano de aula e de outros instrumentos (como, por exemplo, o roteiro de observação dos filmes) úteis ao desenvolvimento da prática com o uso de filmes no espaço escolar.

Em função disso, entende-se que, apesar de a elaboração do roteiro não ser uma prática constante entre estas educadoras sempre que estas utilizam filmes no espaço escolar, notou-se um esforço por parte delas ao desenvolverem na referida aula observada uma prática que melhor atendesse às especificidades do momento. Ao delimitar os aspectos a serem observados pelos alunos, descritos no roteiro de observação do filme, as educadoras demarcam os conteúdos e os objetivos preteridos com o desenvolvimento desta aula.

##### *5. Etapa de exibição do filme com paradas e explicações da educadora*

Apenas na aula 02, observou-se a exibição dos filmes com paradas e explicações das educadoras (E5 e E6). Esta forma de desenvolver a aula procurou reforçar a possibilidade de articulação entre o assunto estudado em aulas anteriores e o que estava sendo exibido no filme. Observou-se, entretanto, que esta articulação entre conteúdo e filme acontecia apenas para fins ilustrativos do conteúdo estudado. Nesse sentido, embora o filme parecesse assumir nesta aula a condição de objeto de conhecimento, observou-se que ele é apropriado pelas educadoras E5 e E6 como um recurso que serve para ilustrar e complementar o conteúdo anteriormente estudado em sala de aula.

##### *6. Etapa de atividades relacionadas à exibição do filme*

O debate em sala de aula foi uma atividade comum realizada nas duas aulas observadas. Na aula 01, entretanto, observou-se que durante o debate os estudantes posicionaram-se poucas vezes, expressando seu entendimento sobre o filme exibido. A maior parte do tempo era a fala da professora que predominava.

É possível que esta atitude assumida pelos estudantes deva-se a uma visualização precária dos documentários exibidos, e que possivelmente isto tenha contribuído para que os mesmos não entendessem o conteúdo expresso nas imagens em movimento. A fala de uma estudante confirma esta situação: “Se fosse numa tela maior era melhor da gente ver”<sup>34</sup>.

Em contraposição a este acontecimento, na aula 02, observou-se um debate fluido entre educadoras (E5 e E6) e estudantes. O roteiro de observação do filme utilizado nesta aula

---

<sup>34</sup> Mais adiante explicitarei quais outros obstáculos dificultaram o desenvolvimento da aula 01.

contribuiu não apenas na visualização e compreensão de alguns aspectos a serem vistos no filme, mas também na condução do debate entre os alunos e professoras.

As educadoras E5 e E6 também aproveitaram o roteiro de observação para trabalharem com os estudantes a utilização do hipertexto, mostrando-os como haviam colocado links em algumas palavras que remetiam a outros vídeos e/ou explicações sobre o significado de determinadas palavras. Na questão “o que é antocianina?”, por exemplo, elas colocaram um *hiperlink* que remetia a um vídeo<sup>35</sup>, o qual, por sua vez, discutia sobre os benefícios do consumo da fruta açaí, assunto outrora debatido em sala de aula. Observou-se também que o roteiro de observação do filme além de ter sido utilizado para conduzir o debate entre os estudantes e professoras após a exibição dos filmes, transformou-se, após a aula, em um exercício escrito, no qual para cada ponto delimitado no roteiro de observação os estudantes deveriam escrever o que haviam entendido sobre aquela questão (Ver anexo A).

No debate propriamente dito, a professora E6 perguntou aos estudantes o que eles conseguiram aprender com aquele vídeo, se tinha alguma informação que eles já sabiam e o que tinham ampliado do ponto de vista do conhecimento. Uma estudante respondeu: “[...] eu acho que com um vídeo isso é bom porque a gente vai aprendendo o que deve ou não comer [...]. Então eu vejo assim, tudo o que ele falou aí (referindo-se à entrevista com o médico apresentada no vídeo exibido) é importante para a gente levar para o nosso dia a dia”.

O depoimento desta estudante e o envolvimento observado entre os demais alunos durante esta aula indicaram que o uso de filmes no espaço escolar constitui uma excelente estratégia pedagógica que atua no processo de organização, reflexão e disseminação de conhecimentos.

Alguns obstáculos observados na aula 01:

Em comparação ao desenvolvimento da aula 02 descrita acima, na aula 01, observaram-se algumas dificuldades em relação à exibição dos filmes. Dois vídeos de curta duração, de caráter documentário, foram exibidos nesta aula. Porém, antes de suas exibições constatou-se que, apesar de a escola possuir aparelho de Data-show, computador e outros equipamentos

---

<sup>35</sup> Este vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico [http://www.youtube.com/watch?v=\\_mg7G6kWTjU](http://www.youtube.com/watch?v=_mg7G6kWTjU).

que permitem uma projeção ampliada do filme, esses recursos não foram utilizados em virtude de os mesmos estarem guardados em um armário que se encontrava fechado no momento da aula; uma alternativa encontrada pela educadora (E4) foi utilizar um DVD e um aparelho de televisão de 19 polegadas, que pouco permitia aos estudantes enxergarem o que estava sendo mostrado na tela.

Ao iniciar a exibição do primeiro documentário intitulado *Filtro Solar*<sup>36</sup>, os alunos foram surpreendidos com o áudio que não era em português, mas em inglês, tendo apenas a uma legenda na língua portuguesa. O fato de muitos estudantes do ciclo I ainda não dominarem a linguagem escrita, além do fator distância entre o aparelho de TV e eles (os estudantes), dificultaram o entendimento sobre o conteúdo do filme. Embora a educadora tenha feito a leitura em voz alta da legenda mostrada em tela, alguns alunos disseram não entender muito bem sobre qual assunto tratava o documentário. Em alguns momentos a própria professora não conseguia acompanhar a leitura da legenda.

A exibição do segundo documentário que foi apresentado nesta mesma aula, intitulado *Desmatamento*, também passou por algumas dificuldades. Como o arquivo estava em um Pendrive, o mesmo só poderia ser exibido em Data-show, o que, por falta de um cabo, não foi possível, exigindo, desse modo, que o filme fosse exibido em um computador de 15 polegadas. Sobre essa situação, uma aluna comentou: “assim fica muito ruim de ver, é muito pequeno, professora (referindo-se ao tamanho da tela do computador)”.

Não obstante as dificuldades de visualização do vídeo mencionadas pelos estudantes, ainda assim ocorreu sua exibição. Ao final da aula, a professora (E4) perguntou aos estudantes se eles tinham gostado da aula e se tinham entendido as questões problematizadas com relação ao cuidado de si, do meio ambiente e do desmatamento, questões estas problematizadas nos dois documentários. No entanto, a maioria dos estudantes respondeu que em razão das dificuldades já mencionadas (áudio em inglês e projeção do documentário em tamanho incompatível) não tinham entendido o assunto. A fala de uma estudante confirma essa impressão: “Se fosse numa tela maior era melhor da gente ver”.

Em função deste acontecimento, confirmou-se o fato de que a educadora (E4) não considerou em seu planejamento a verificação sobre a disponibilidade de recursos e espaços

---

<sup>36</sup> Este vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico [http://www.youtube.com/watch?v=\\_mg7G6kWTjU](http://www.youtube.com/watch?v=_mg7G6kWTjU).

suficiente à exibição dos filmes. Este modo de utilização de filmes pela educadora no espaço escolar mostrou-se ser um indicativo de que o filme é apropriado por ela como um recurso de segunda ordem, cuja viabilidade para a realização da própria atividade com filmes não foi considerada em seu planejamento. Como consequência para este tipo de prática, tem-se, com base nas reflexões empreendidas por Libâneo (2004), que as ações educativas desenvolvidas por esta educadora ficaram a mercê das circunstâncias do momento, ocorrendo de forma improvisada.

### 3.4 Conclusões sobre os resultados da pesquisa

As primeiras sínteses conclusivas apoiadas nos dados da pesquisa foram de que as educadoras têm se apropriado de filmes no espaço escolar como ilustração do conteúdo estudado. As inferências sobre os resultados da pesquisa se apresentaram como incidências da existência de contradições entre as discussões que versam sobre o filme como mediador de conhecimentos e do modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam desse recurso no espaço escolar.

O uso de filme como ilustração compreendeu sua indicação como recurso auxiliar de ensino. A partir do resgate da descrição e das inferências realizadas, percebeu-se que esse modo de apropriação diz respeito ao uso de filme como complemento do conteúdo curricular e como forma de corroborar com as falas das educadoras sobre determinado assunto em sala de aula. Com base nessa compreensão, tem-se, então, o filme enquanto possibilidade de complementação de algum assunto estudado ou como reforço e confirmação do que é proferido pelas professoras devido a sua capacidade ilustrativa. Nos dois casos, permanece a remissão do filme à condição de recurso de segunda ordem, cuja utilidade se restringe à capacidade de ilustrar o conteúdo estudado.

A partir da compreensão de Bardin (2011) sobre as causas e as consequências que determinam os conteúdos das mensagens (depoimentos) analisadas, assim como a partir das inferências realizadas, uma das causas que podem explicar o modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam de filmes no espaço escolar é o distanciamento das mesmas acerca do debate sobre o filme como objeto de conhecimento.

De acordo com as informações obtidas mediante a pesquisa, todas as educadoras entrevistadas afirmaram não ter participado, ao longo de sua formação profissional, de

debates ou palestras sobre o uso pedagógico de filme. A falta de acesso destas profissionais a livros, palestras, oficinas e outras fontes de conhecimento que problematizam o filme na perspectiva mencionada, mostrou-se ser um indicador de que a apropriação do filme no espaço escolar, ausente de reflexão sobre o cinema como objeto de conhecimento, inviabilizam seu modo de apropriação como mediador de conhecimentos.

Em relação a este fato, percebe-se que o modo ilustrativo com que as educadoras se apropriam de filmes no espaço escolar, é um reflexo da existência de uma lacuna presente no próprio processo formativo das educadoras. Ao confrontar os dados da pesquisa com a legislação específica da área da educação mencionada no primeiro e segundo capítulo da dissertação, verifica-se que, do ponto de vista normativo, apesar de os documentos<sup>37</sup> ratificarem a importância do uso do cinema nos processos educativos formais e apontarem ser uma das competências do educador o uso das linguagens visuais e das tecnologias de comunicação de modo geral, os dados da pesquisa demonstraram que as educadoras não possuem conhecimentos sobre essa questão, o que indica um limite no seu processo de formação.

Outro resultado constatado através do estudo realizado foi de que o fato de as educadoras apresentarem o conteúdo curricular previamente à exibição do filme apresentou-se como um indício de que esse recurso audiovisual ocupa uma posição secundária no processo de ensino. Como consequência disso, a prática desenvolvida pelas educadoras com filmes esvazia este recurso de outras possibilidades pedagógicas, na medida em que é utilizado apenas como ilustração dos conteúdos curriculares e outros assuntos estudados em sala de aula.

Em função da verificação desse modo de utilização do filme, constatou-se que o debate realizado em sala de aula com relação à filmografia exibida acontece no âmbito de certo limite, na medida em que, conforme aponta o estudo, o debate é realizado na perspectiva de corroborar ou reforçar o que é ensinado pelas educadoras no espaço escolar.

---

<sup>37</sup> Estes documentos são os já citados no segundo capítulo da dissertação, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o Parecer CNE/CEB 11/2000 que versa sobre as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Artes (BRASIL, 2007).

A análise dos dados também indicou que a seleção dos filmes utilizados pelas educadoras no espaço escolar ocorre em função de dois critérios principais: a *relação entre o filme e os conteúdos curriculares* (estritamente) e a *relação entre filme, conteúdos curriculares e contexto de vida dos estudantes*. Com relação ao primeiro critério, apontado com maior regularidade no depoimento das educadoras, entende-se que escolher um filme a partir da relação que este estabelece com os conteúdos escolares parece ser justificável, se pensarmos que, de acordo com a análise empreendida por Forquin (1993), uma das formas de organização da educação escolar ocorre a partir dos conteúdos curriculares. Contudo, é preciso ressaltar que na medida em que se entende o cinema como um texto, objeto mediador de conhecimentos, este critério torna-se insuficiente. Nesse sentido, o próprio conteúdo do filme também deve ser considerado um critério de escolha para sua seleção.

Outro aspecto indicado na pesquisa diz respeito ao entendimento das educadoras sobre o filme como mediador do conhecimento escolar. Embora os depoimentos e as observações analisadas apontem a compreensão das educadoras de que o filme medeia conhecimentos, quer seja porque os estudantes se identificam com a narrativa fílmica, quer seja porque o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre os conteúdos estudados em sala de aula, constataram-se equívocos nessa forma de compreensão, visto que o uso de filme para as educadoras é submetido à condição de suporte ou de ilustração dos conteúdos estudados em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se à compreensão do uso de filme na escolarização de jovens e adultos. Constituiu como preocupação principal de análise, saber como as educadoras da EJA têm se apropriado de filmes no espaço escolar. Para tanto, recorreu-se aos campos do Cinema e da Educação para esclarecer algumas questões, dentre as quais as que se referem ao filme como mediação do conhecimento e seu necessário modo de apropriação pelas professoras no espaço escolar como objeto de conhecimento. Do processo de questionamentos, leituras e desenvolvimento da pesquisa, decorreram algumas conclusões.

Em primeiro lugar, o estudo evidenciou que a reflexão sobre os campos do Cinema e da Educação se apresentou como uma forma elucidativa sobre os processos educacionais nos quais as educadoras têm se apropriado de filmes. Mesmo observando-se as dificuldades para expressar o diálogo entre ambos os campos, esta foi a maneira pela qual se pôde efetivamente compreender o objeto delimitado nesta investigação. Da aproximação entre os campos do Cinema e da Educação, chegou-se ao entendimento do filme como objeto mediador de conhecimentos, perspectiva que se mostrou como um caminho para que as educadoras se apropriassem de filmes no espaço escolar.

Dado este enfoque, o cinema foi abordado na dissertação como um artefato cultural que participa ativamente na produção, organização e disseminação de conhecimentos, valores, crenças e visões de mundo, razão pela qual se entende que seu modo de apropriação no espaço escolar não deve se restringir à ilustração de conteúdos estudados em sala de aula, pois dessa forma, estar-se-ia relegando-o à condição de mero complemento do conhecimento estudado.

As primeiras sínteses conclusivas apoiadas nos dados da pesquisa foram de que as educadoras da EJA têm se apropriado de filmes no espaço escolar como ilustração do conteúdo estudado. Como consequência, o filme é por elas utilizado como um recurso adicional e secundário no processo de ensino, ocupando uma posição coadjuvante nas atividades escolares desenvolvidas com os estudantes da EJA. Em contrapartida, a ideia que se pretende sustentar neste trabalho é a de que o filme como objeto de conhecimento medeia, organiza e dissemina saberes e conhecimentos.

A apropriação de filmes como ilustração e, por conseguinte, sua utilização como suporte ou complemento de outras atividades desenvolvidas no espaço escolar também foi alvo das

críticas de Duarte, R., (2002). Para a autora, apesar de esse recurso ser concebido e legitimado na literatura<sup>38</sup> como objeto de conhecimento ainda é visto pelos meios educacionais como coadjuvantes no processo educativo. Nas palavras de Duarte, R., (2002, p. 20) “[...] os meios educacionais ainda vêem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas”.

Sabe-se, contudo, que o que justifica a presença do cinema na escola é seu uso com finalidades pedagógicas, comprometidas com a produção e a assimilação do conhecimento. Compreende-se, assim, que o cinema, na condição de artefato cultural, presta-se à sociedade a vários objetivos, sendo o entretenimento um dos mais difundidos. Contudo, quando se trata de utilizar filmes no espaço escolar, seu uso não deve restringir-se a essa finalidade. É preciso resgatar o sentido pedagógico do filme e entendê-lo como mediador de conhecimentos.

Sob essa perspectiva de análise, embora seja considerado importante o uso lúdico do cinema e de outros recursos audiovisuais no espaço escolar, tal como constatado na pesquisa desenvolvida, entende-se, com base no conhecimento acumulado sobre assunto (do qual uma síntese é apresentada nesta dissertação), que tal prática deve ter como principal objetivo a produção e a transmissão de saberes. Isto porque, em primeiro lugar, com base na discussão realizada ao longo deste texto, mais do que um recurso ilustrativo, o filme constitui-se um objeto de conhecimento, que exerce uma função mediadora entre os sujeitos e o conhecimento expresso nas imagens em movimento. Em segundo lugar, porque uma das responsabilidades da escola é possibilitar aos indivíduos o acesso ao mundo do conhecimento, razão pela qual se entende que um filme deva ser apropriado pelos (as) professores (as) seguindo esta mesma lógica de compreensão; logo, as funcionalidades ocupadas pelo cinema na escola devem responder às finalidades de produção e disseminação de conhecimentos.

Tendo em vista esta compreensão, entende-se que o texto cinematográfico deva ser apropriado no espaço escolar como mais um conteúdo, cuja intencionalidade principal deve ser a de transmitir conhecimentos. Sendo assim, para a sua seleção, devem-se adotar critérios não menos rigorosos que a seleção de um texto escrito.

De acordo com as informações obtidas mediante a pesquisa, os filmes podem ser escolhidos a partir dos seguintes critérios: relação entre filme e conteúdo curricular e relação

---

<sup>38</sup> Apenas para citar alguns autores da área da educação, também referenciados neste trabalho: Duarte, R., 2002; Louro, 2000; Costa, 2005; Napolitano, 2009.

entre filme, conteúdo curricular e contexto de vida dos estudantes. Com a explicitação de tais critérios não se pretende reduzir o processo de seleção de filmes apenas a estes aspectos. Mostram-se apenas como alternativas oriundas do estudo realizado.

Assim, o que se pôde constatar com a pesquisa realizada foi que a maioria das educadoras seleciona os filmes a partir da relação que este possa estabelecer com o conteúdo estudado. Não obstante este seja um critério válido, visto que são os conteúdos “[...] advindos da cultura selecionada e significada” (FORQUIN, 1993, p.) que constitui o material substancial da educação, constatou-se, em outros momentos de análise dos dados da pesquisa, que o filme é utilizado pelas educadoras apenas como forma de ilustrar ou corroborar com o assunto anteriormente debatido por elas em sala de aula.

A exposição oral do conteúdo antes da exibição do filme, como prática anunciada por todas as educadoras, apresentou-se como um indício de que o filme é utilizado com a finalidade de ilustrar ou reforçar algum assunto estudado em sala de aula.

Outro aspecto que merece ser destacado nas considerações finais deste trabalho, refere-se à forma equivocada com a qual as educadoras da EJA entendem ser o filme um recurso mediador de conhecimentos. Embora os depoimentos analisados confirmem essa compreensão, seja porque, segundo as professoras, os estudantes se identificam com a narrativa fílmica, seja porque o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre os conteúdos estudados em sala de aula, constataram-se equívocos em suas falas, pois o uso desse recurso para todas elas está situado sob a condição de suporte e de ilustração da exposição oral do conteúdo ministrado. Em função disso, entende-se que, para as educadoras, a capacidade de o filme mediar conhecimentos é vista no limite da competência que este recurso tem de ilustrar o conteúdo estudado, e não por ser ele mesmo veículo de conhecimento.

O estudo indicou que uma das razões que explicam o porquê das educadoras se apropriarem de filmes no espaço escolar como um recurso ilustrativo do conteúdo estudado diz respeito ao desconhecimento que elas têm sobre o campo do Cinema e sobre o filme como objeto de conhecimento. Com isso, o que se percebe fundamentalmente é a necessidade de incorporar tais conhecimentos às práticas educativas, condição esta que remete diretamente aos (às) professores (as), visto que são eles (as) os (as) responsáveis por desenvolver no espaço escolar estratégias pedagógicas nas quais o filme possa ser inserido.

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que este conhecimento seja disponibilizado a estes profissionais. Como ressaltai em outros momentos do texto, compartilho com Duarte, R., (2002) e Napolitano (2009) quando os mesmos afirmam que os (as) professores (as) que utilizam filmes na escola necessitam conhecer pelo menos um pouco de teoria do cinema, de sua linguagem e de suas possibilidades pedagógicas a fim de orientar suas práticas.

A análise desenvolvida por Duarte, N., (1993) sobre o ato de apropriação permite a compreensão de que o educador que utiliza filme no espaço escolar deva conhecer a linguagem da qual está se apropriando. Nesse sentido, entende-se que para que as educadoras se apropriem do cinema no espaço escolar, em observância à condição de seu uso necessariamente como mediador de conhecimentos, é importante compreender a lógica natural de funcionamento do cinema.

Como se pode observar, esta é uma questão que remete ao próprio processo formativo do educador. Embora se tenha uma legislação específica da área da educação (BRASIL, 1997, 2000, 2000, 2006) que aponte ser uma das competências do educador o uso e o domínio dos meios de comunicação nos processos educativos formais – o que inclui, nessa perspectiva, o cinema –, o presente estudo indicou que a formação das educadoras da EJA não contempla essas prerrogativas.

Evidentemente que não se trata, aqui, de propor uma formação de professor que os instrumentalize com a disponibilização de modelos de utilização do cinema na escola. Não é a partir da repetição ou da aquisição de técnicas de uso de recursos audiovisuais na educação que o (a) professor (a) poderá refletir sobre sua prática pedagógica com o uso de filme (FAHEINA, 2011b). De acordo com a literatura revisada, o conhecimento sobre o campo do Cinema e as reflexões oriundas do campo da Educação só são válidas quando o (a) professor (a) consegue articulá-las a sua prática profissional docente, mantendo-as sob uma atitude de permanente reflexão.

Uma alternativa apresentada neste estudo é de que mesmo que a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) não contemple uma orientação com relação ao uso de filmes no espaço escolar, estes (as) profissionais possam buscar por conta própria informações sobre determinados filmes e textos que problematizem a relação entre cinema e educação. Entende-se que essa atitude assumida pelo (a) professor (a) colabore com uma prática com uso de filmes que não seja totalmente desprovida de orientação.

Finalmente, o que se apresenta como desafio ao final deste estudo, reside em deslocar o eixo de análise, com relação à compreensão sobre os modos de apropriação do cinema pelas educadoras da EJA, para entender como os estudantes desta modalidade de ensino têm se apropriado, no contexto escolar, dos conhecimentos que circulam através do cinema. A ideia é analisar a hipótese de que o cinema opera o registro e a circulação de uma síntese de saberes e conhecimentos, que possibilitam aos indivíduos o entendimento sobre os eventos do mundo real.

## REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et. Al. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 19-48.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.
- \_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção I, p. 31.
- \_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção I, p. 18.
- \_\_\_\_\_. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Comitê de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996b. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Diário de um filósofo no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CARLOS, Erenildo João. O texto em questão: re-sifnicação conceitual e implicações pedagógicas. **Revista Conceitos**. João Pessoa, v. 06, n. 13, p. 61-73, jul., 2002/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: **Educação e Visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. **Revista Conceitos**. João Pessoa, v. 06, n. 13, p. 42-50, ago., 2005/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 11-26.

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 27-44

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: História, Comunicação e Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Associados, 1993.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FAHEINA., Evelyn Fernandes Azevedo. O cinema como campo de experimentação do pensamento. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá; v. 10, n. 119, p. 78-85, abril, 2011a. Disponível em:  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12018/6861>. Acesso em: 01 maio 2011.

\_\_\_\_\_. A racionalização do trabalho pedagógico e o uso de recursos audiovisuais na educação: um olhar sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 43, p. 92-102, set. 2011b. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art07\\_43.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art07_43.pdf). Acesso em: 30 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o uso pedagógico de filme na EJA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 6., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011c.

\_\_\_\_\_. **O uso de filme como estratégia mediadora da prática docente na educação de jovens e adultos**. 2010. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

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

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In **A leitura de imagens na pesquisa social**: História, Comunicação e Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**. Paraná, v. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana, et al. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. Tradução Jean-Claude Bernardet. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar:** pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SADELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**. Bahia v.36, n. 128, p. 451-172, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

**APÊNDICES**

## Apêndice A – Análise da produção acadêmica sobre o uso pedagógico do cinema na EJA

Para avaliar como o tema “educação de jovens e adultos e cinema” vem sendo abordado na produção acadêmica brasileira, analisei as publicações de três periódicos na área da Educação, a saber: a “Revista Brasileira de Educação”, a “Revista Educação & Sociedade” e a “Revista Educação & Pesquisa”, bem como os trabalhos disponibilizados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987 a 2010. Optei em analisar os trabalhos desse período em virtude das facilidades de acesso às fontes necessárias para a realização deste trabalho.

Para fazer o levantamento das publicações nos referidos periódicos delimiti a busca a partir das seguintes palavras chave: “educação de jovens e adultos e filme” e “educação de jovens e adultos e cinema”, entretanto, não encontrei nenhuma publicação que estivesse relacionada às temáticas.

Ao acessar o site da CAPES, percebi que o mesmo possui um banco de teses e dissertações, onde são apresentados os resumos das produções defendidas desde 1987. Observei, ainda, que a pesquisa das produções acadêmicas poderia ocorrer de três maneiras distintas: 1) informando o nome do autor do trabalho investigado; 2) informando o nome do assunto ou, ainda, 3) informando o nome da instituição na qual o trabalho se encontra. Diante dessas três possibilidades, escolhi a segunda por não ter, no momento, informações relativas aos nomes dos autores ou das instituições nas quais os trabalhos estão “depositados”. Com isso, comecei o levantamento dos trabalhos, informando o nome do assunto de interesse, a saber: “educação de jovens e adultos e filme” e “educação de jovens e adultos e cinema”.

Entre 1987 e 2010, foram encontradas 13 dissertações, sendo que 08 tratam do assunto “educação de jovens e adultos e filme” e 05 do tema “educação de jovens e adultos e cinema”. Quando distribuídas por ano, percebe-se que as temáticas não são contempladas entre 1987 e 1996.

Quadro 3 - Distribuição de dissertações da CAPES por ano

Ano	Nº de produções: “Educação de Jovens e Adultos e Filme”	Nº de produções: “Educação de Jovens e Adultos e Cinema”
1987 – 1996	-	-
1997 - 2001	03	-
2002 – 2006	02	03
2007 – 2010	03	02
Total	08	05

Fonte: Site da CAPES, disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/>.

Do universo de 13 dissertações, 09 abordam exclusiva e diretamente a relação entre EJA e cinema/filme, ao passo que 04 tratam a temática no contexto de outras discussões. Entre os trabalhos que abordam exclusivamente os temas investigados, observam-se três tendências de estudo: a) uso pedagógico de filme na EJA, num total de 04 dissertações; b) análise de filmes na EJA, com 02 trabalhos; e c) produção de vídeos/filmes, com 03 dissertações.

A predominância do tema “uso pedagógico de filme na EJA”, dentre os trabalhos encontrados, indica, preliminarmente, a relevância que ocupa o cinema no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na referida modalidade de ensino. A análise e a produção de vídeos/filmes, também recorrentes nos trabalhos analisados, indicam considerável preocupação com o papel do cinema na sociedade contemporânea, não o limitando aos domínios do espetáculo e da diversão, mas concebendo-o como objeto de estudo. Essa discussão se insere no horizonte do que Duarte (2002, p. 97) entende como reconhecimento da importância social do cinema nas pesquisas desenvolvidas na área de educação:

A riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos.

De modo geral, os trabalhos de dissertações encontrados no site da CAPES, embora pouco expressivo do ponto de vista numérico, ratificam o cinema como uma fonte de conhecimento e estratégia pedagógica.

A dissertação de Reinaldo Vicentini Júnior (2002), por exemplo, aponta o filme tanto como fonte de conhecimento quanto de estratégia pedagógica para o ensino da disciplina de história na modalidade EJA. Conclui que o cinema possui um elemento sensível que facilita o diálogo entre os estudantes e a imagem cinematográfica.

Maria Lúcia Gomes da Silva (2010), por sua vez, reflete sobre o uso pedagógico da imagem, o que inclui não apenas a imagem cinematográfica, mas outras formas imagéticas como as disseminadas pela televisão, revistas, jornais, outdoor, computador, etc.. Segundo ela, as imagens ocupam centralidade na sociedade contemporânea. Por esta razão é imprescindível seu uso na escola, uma vez que elas fazem parte do cotidiano dos estudantes e possibilita apreensão de uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica.

Outro trabalho encontrado foi a dissertação de Maria Madalena Torres (2005), que buscou investigar a recepção dos alfabetizados à linguagem audiovisual. Sua questão central se detinha em compreender como o cinema pode ajudar a construir as memórias da vida e como o educador, nesse contexto, impulsiona a construção do conhecimento no trabalho com o audiovisual.

A dissertação de Fernanda Borges Neto (2006) buscou conhecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia com estudantes da EJA, do ensino fundamental, e se debruçou em uma pesquisa bibliográfica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, enfocando a pedagogia de Paulo Freire e o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar, cujo processo de pesquisa se desenvolveu em duas turmas da EJA da Escola Municipal de Uberlândia, Minas gerais, sendo uma da 6ª série (3º ciclo) e a outra da 8ª série (4º ciclo). Ao término da pesquisa, Borges Neto conclui que: 1) o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas refletem a “incapacidade” e a “ineficiência” das políticas públicas educacionais; 2) o ensino de geografia deve ser pautado na realidade do educando, segundo a visão freireana; 3) a formação inicial e continuada do professor, especialmente o de geografia deve contemplar as particularidades e necessidades da modalidade de educação de jovens e adultos; 4) a prática de ensino do professor de Geografia deve ser fomentada por uma metodologia diferenciada, com o uso de filmes e vídeos, por exemplo, haja vista a construção do conhecimento geográfico na sala de aula.

Posto isto, Borges Neto (2006) ressalta que o uso pedagógico de filmes e/ou vídeos nas aulas de geografia com os estudantes da EJA favorece possíveis conexões entre o conteúdo geográfico, ensinado na escola, e o saber que os estudantes adquirem ao longo de suas experiências de vida. Por fim, ressalta que o uso de filmes na sala de aula é visto não apenas como material didático, mas como uma alternativa de melhorar o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem do aluno, especialmente quando se leva em consideração o reduzido tempo escolar que esses sujeitos possuem.

Ao término do levantamento das dissertações, iniciei o mesmo procedimento com os trabalhos de teses disponibilizados no site da CAPES. O período e o procedimento de investigação foram os mesmos adotados no estudo das dissertações.

No total, foram encontradas 05 teses, sendo que 02 tratam do assunto “educação de jovens e adultos e filme” e 03 do tema “educação de jovens e adultos e cinema”. Quando distribuídas por ano percebi que as temáticas não são contempladas entre 1987 e 1996, fato que se assemelha à distribuição de dissertações por ano, conforme dados divulgados no Quadro 3.

Quadro 4 - Distribuição de teses da CAPES por ano

Ano	Nº de produções: “Educação de Jovens e Adultos e filme”	Nº de produções: “Educação de Jovens e Adultos e cinema”
1987 – 1996	-	-
1997 - 2001	-	01
2002 – 2006	-	01
2007 – 2010	02	01
Total	02	03

Fonte: Site da CAPES, disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/>.

Do universo de 05 teses, 02 abordam exclusiva e diretamente a relação entre EJA e cinema/filme, ao passo que 03 tratam a temática no contexto de outras discussões. Entre os trabalhos que abordam exclusivamente os temas investigados, observa-se a predominância de estudo na análise de filmes.

Ao ler, cuidadosamente, o resumo de cada produção, percebi que das 05 teses encontradas, nenhuma se insere no campo da educação de jovens e adultos, nem considera o debate acerca do uso pedagógico do filme nessa modalidade de ensino, o que indica que o número de produções encontradas é decrescido para um percentual nulo de publicações.

A análise das produções encontradas comprovou que a abordagem do uso pedagógico do filme na EJA ainda é um tema pouco investigado na comunidade científica, especialmente quando vinculado à área da educação. Além disso, constatamos que a maioria das produções se enquadra no estudo sobre o uso pedagógico de filmes na educação infantil ou na análise estética de materiais audiovisuais.

O levantamento bibliográfico nos periódicos, bem como no banco de teses e dissertações da CAPES serviu para analisar a repercussão das pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico envolvendo a problemática do uso pedagógico do filme na educação de jovens e adultos, permitindo-nos a compreensão de que os estudos centrados nessa temática ainda são muito restritos quando vinculado à produção acadêmica.

#### Referências

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BORGES NETO, Fernanda. **A geografia escolar do aluno da EJA: caminhos para uma prática de ensino**. 166f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

TORRES, Maria Madalena. **Cinema – a língua da realidade – na alfabetização de jovens e adultos**. 145f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

VICENTINI, Reinaldo. **O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História**. 2002. 107f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. **O uso da imagem na prática pedagógica do educador de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa – PB**. 160f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

## Apêndice B – Formulário

Formulário de questões para o diretor ou vice-diretor:

Quantos (as) educadores (as) da EJA compõem o quadro docente da escola?

Quantos (as) estudantes da EJA estão regularmente matriculados nos ciclos I e II?

Quais e quantos equipamentos abaixo a escola possui:

Televisão;

Videocassete;

DVD player;

Data-show;

Videoteca: N° de títulos;

DVDteca: N° de títulos;

Qual o estado de conservação dos equipamentos? Comente.

O espaço para uso dos equipamentos é considerado:

Adaptado?

Apropriado?

Existe alguém na escola qualificado na área de recursos audiovisuais?

A escola desenvolve ou já desenvolveu algum projeto com a utilização do cinema nas atividades pedagógicas?

### Apêndice C – Roteiro de observação

- Verificar se recursos como a TV, o Dvdplayer, o Data-show, etc. permitem a realização da atividade com uso de filmes;
- Observar quais estratégias de ensino são adotadas pelas educadoras com o uso de filme;

## Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Educador (a),

O objeto de estudo desta pesquisa consiste em investigar o uso de filme na escolarização de jovens e adultos e está sendo desenvolvida por Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Erenildo João Carlos.

O foco central deste estudo é verificar como as educadoras que lecionam o ciclo I e o ciclo II das EJA, lotadas nas escolas do Polo I da Rede Municipal de João Pessoa – PB, têm se apropriado do filme no espaço escolar.

Neste sentido, solicito a sua colaboração para a gravação de uma entrevista, assim como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e em revistas científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclareço que sua participação no estudo é totalmente voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, estando ciente de que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Evelyn Fernandes Azevedo Faheina através do e-mail: [evelynfaheina@gmail.com](mailto:evelynfaheina@gmail.com) ou pelo número: (83) 8650-5020.

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

## Apêndice E – Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista realizada com as educadoras da EJA sob forma de diálogo e gravada com a autorização das mesmas.

- 1) Com que frequência e em quais situações o filme é utilizado por você em sala de aula?
  - Escolha dos filmes e critérios considerados nessa escolha;
  - O filme também tem sido um recurso utilizado pela escola no desenvolvimento de projetos pedagógicos? Comente.
- 2) Comente como tem utilizado o filme em sala de aula.
  - Elabora algum roteiro para discussão?
  - O filme é exibido por completo ou apenas fragmentos deste?
  - Como você articula o conteúdo do filme ao conteúdo programático?
  - Como tem percebido a recepção dos estudantes da EJA em relação ao uso desse recurso?
  - Você considera o filme um recurso facilitador da apropriação do conhecimento escolar?
- 3) Comente sobre a última vez que utilizou filmes em sua aula.
  - Cite alguns resultados esperados para esta atividade e comente quais deles você conseguiu alcançar.
- 4) Cite algum filme que você indicaria para professores e estudantes, justificando sua sugestão.

## Apêndice F – Complemento da entrevista

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Escola que leciona: \_\_\_\_\_

Ciclo (I ou II): \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona nesta modalidade de ensino? \_\_\_\_\_

1) Como consegue os filmes que utiliza em sala de aula?

( ) Arquivo da escola

( ) Arquivo pessoal

( ) Arquivos on-line (internet)

Outros: \_\_\_\_\_

2) Você já participou de alguma oficina ou palestra sobre o uso pedagógico de filmes em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

2.1) Considera relevante alguma formação complementar em relação ao uso pedagógico de filmes?

( ) Sim ( ) Não

## Apêndice G – Sistematização dos dados das entrevistas

Descrição dos motivos do uso de filmes em sala de aula apresentadas pela frequência de ocorrência relativa à incidência das declarações por educadora

Educadoras	Categoria (motivos)	Uso de filmes como ilustração
		Freq.
E01		9
E02		10
E03		04
E04		02
E05		06
E06		03
E07		03

Observação: Nas tabelas que não apresentam percentuais são mostradas apenas a quantidade de vezes que cada elemento aparecem nos depoimentos das educadoras.

Descrição dos critérios de seleção para escolha dos filmes apresentadas pela frequência de ocorrência relativa à incidência das declarações por educadora

Educadoras	Categorias	1	2	3
		Freq.	Freq.	Freq.
E01		2	-	-
E02		-	-	1
E03		-	2	-
E04		-	2	-
E05		-	3	-
E06		-	1	-
E07		1	-	-

Legenda das categorias (critérios)

1. Relação entre o filme, conteúdos curriculares e o contexto de vida dos estudantes
2. Relação entre o filme e os conteúdos curriculares (estritamente)
3. Relação entre o filme e o contexto de vida dos estudantes (estritamente)

Descrição das práticas educativas com uso de filmes apresentadas pela frequência de ocorrência e porcentagem relativa à incidência das declarações por educadora

Categorias Educadoras	1.1		1.2		1.3		1.4	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
E01	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0
E02	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
E03	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
E04	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
E05	1	20,0	3	60,0	0	0,0	1	20,0
E06	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
E07	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0

Legenda das categorias:

- 1.1 Apresentação prévia de informações sobre o filme antes de sua projeção
- 1.2 Apresentação do conteúdo em aulas expositivas prévias à exibição de filmes
- 1.3 Indicação prévia do que os estudantes deverão observar nos filmes
- 1.4 Exibição do filme com paradas e explicações da educadora

Descrição das atividades propostas pelas educadoras após as práticas educativas com filmes apresentadas pela frequência de ocorrência e porcentagem relativa à incidência das declarações por educadora

Categorias Educadoras	1.5.1		1.5.2		1.5.3		1.5.4	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
E01	2	50,0	1	25,0	1	25,0	0	0,0
E02	4	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
E03	2	40,0	0	0,0	2	40,0	1	20,0
E04	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
E05	5	62,5	2	25,0	1	12,5	0	0,0
E06	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0
E07	1	33,3	2	66,6	0	0,0	0	0,0
Total	16	55,17	8	27,58	4	13,79	1	3,44

Observação: As porcentagens da tabela referem-se à incidência de cada categoria comparada ao total de ocorrências de todas as categorias emergentes das declarações por educadora

Legenda das categorias:
1.5 Atividades relacionadas à exibição do filme:
1.5.1 Debate
1.5.2 Produção de texto
1.5.3 Exercícios e/ou outras atividades escritas
1.5.4 Desenhos

Descrição das razões das educadoras porque entendem a mediação do conhecimento através de filmes apresentadas pela frequência de ocorrência relativa à incidência das declarações por educadora

Educatórias	Categorias	
	1	2
E01	2	-
E02	-	1
E03	-	1
E04	-	1
E05	-	1
E06	1	-
E07	1	-

Legenda das categorias (A mediação do conhecimento através de filmes ocorre por que):

1. Os estudantes se identificam com a narrativa fílmica;
2. Por que o filme oferece um elemento visual que permite melhor entendimento sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Descrição da frequência de uso de filme pelas educadoras no espaço escolar apresentadas pela frequência de ocorrência relativa à incidência das declarações por educadora

Educatórias	Categorias			
	1	2	3	4
E01	1	-	-	-
E02	-	2	-	-
E03	1	-	-	-
E04	-	-	1	-
E05	1	-	-	-
E06	-	-	-	1
E07	-	-	-	1

Legenda das categorias:

1. Não usa frequentemente porque a escola não dispõe de uma estrutura física para isto;
2. Não usa frequentemente porque os estudantes não aprovam este tipo de atividade;
3. Não usa frequentemente porque não tem acesso a filmes com facilidade;
4. Não usa frequentemente; não apresentou nenhuma razão.

Sistematização das informações coletadas através do “complemento das entrevistas”:

Educadoras entrevistadas	Ciclos	Aquisição de filmes			Participação em oficinas, palestras, etc. sobre o uso pedagógico de filmes na escola		Considera relevante alguma formação complementar em relação ao uso pedagógico de filme	
		Arquivo da escola	Arquivo pessoal	Arquivo da internet	Sim	Não	Sim	Não
E1	II		x	x		x	x	
E2	I		x	x		x	x	
E3	I		x			x	x	
E4	II		x	x		x	x	
E5	I		x	x		x	x	
E6	II		x	x		x	x	
E7	II		x	x		x	x	

**ANEXOS**

## Anexo A – Roteiro de observação do vídeo: Alimentação Saudável

Qual é o título do vídeo?

Qual a referência do vídeo?

Quem é o médico entrevistado?

Qual é o perfil deste médico?

Quanto por cento uma alimentação saudável pode reduzir doenças?

Quais são os alimentos mais saudáveis?

Por que o chocolate pode ser considerado saudável?

Como deve ser a escolha para que o chocolate seja benéfico?

Quanto gramas de chocolate podem ser consumidos por dia?

Qual a importância do vinho e o suco de uva para a manutenção da saúde?

O que é antocianina?

Qual a importância da casca da jabuticaba?

Existe algum alimento para fazer uma faxina nas artérias?

O que faz uma alimentação saudável?

O que é aterosclerose?

O que são flavonóides?

Que alimentos possuem flavonóides?

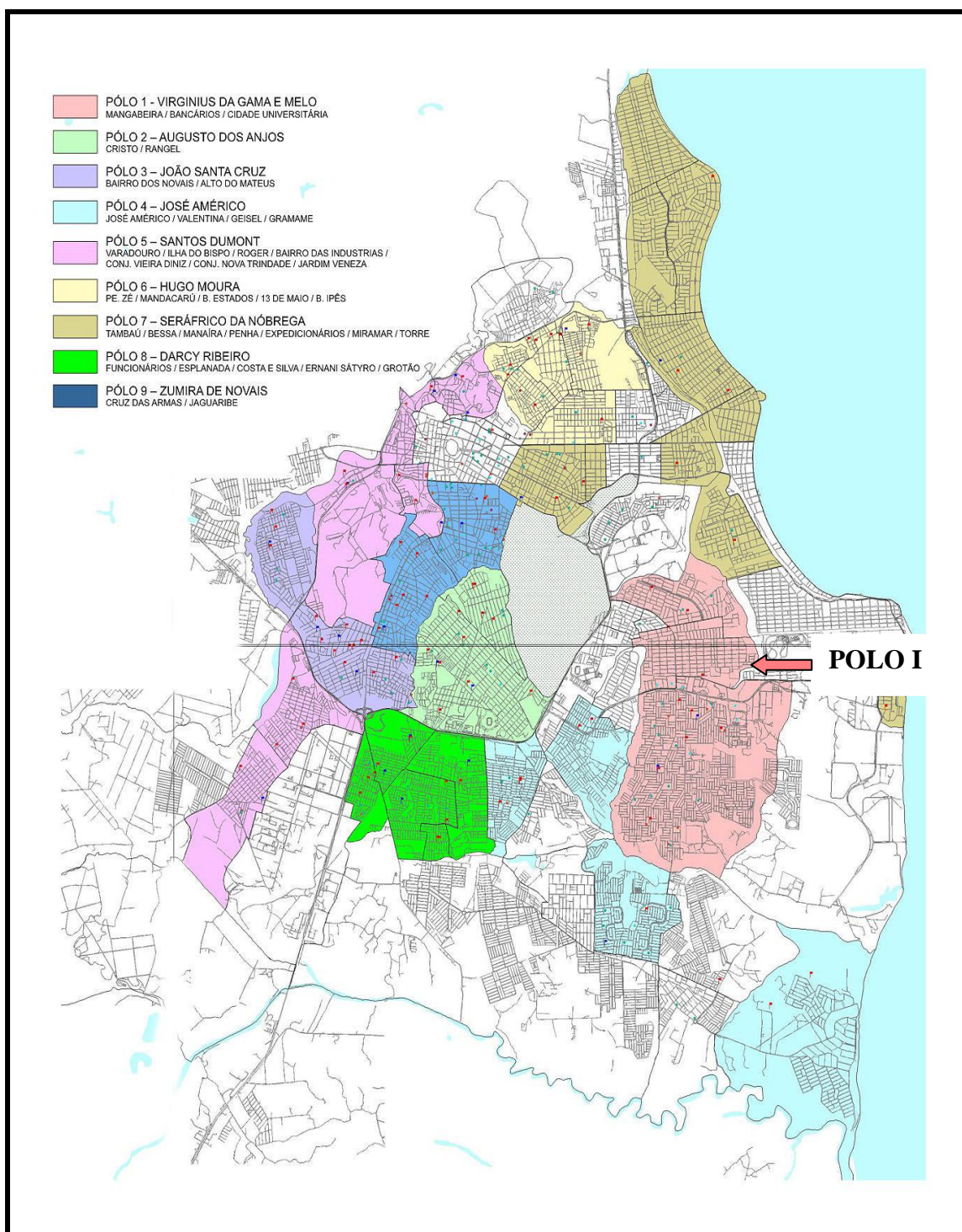
## Anexo B – Relação das escolas do Polo I

## Polo I

## Mangabeira / Bancários / Cidade Universitária/ Cristo / Penha

NOME DAS ESCOLAS	ENDEREÇOS E TELEFONES (83)
Afonso Pereira da Silva	Rua Deputado Valdevino Lobo Maia, s/n, Cidade Verde, Mangabeira
Ana Cristina Rolin Machado	Av. Hilton Souto maior, 555 - Água Fria/Bancários - 3218- 9359
Anita Trigueiro	Rua Emílio de Araújo Chaves, 118 – Altiplano - 3252-1498
Antônio Santos Coelho	Rua Osvaldo Pessoa, S/N - Praia da Penha - 3251- 1114 3251-1483
Aruanda	Rua Eudídice Félix Cabral, S/N, Bancários - 3218- 9362
David Trindade	Rua José Mendonça de Araújo, 88 – PROCIND - 3214-3182 / 3238-7370
Índio Piragibe	Rua Beatriz M. de Oliveira, S/N – Mangabeira -
João Gadelha de Oliveira	Rua Ivan de Assis Costa, S/N - Mangabeira VII - 3213-0090 / 3238-6904
Lions Tambaú	Rua Francisco F. Sousa, n.º 31 - Água Fria - 3218- 9361 / 3255-1516
Luiz Vaz de Camões	Rua Josefa Taveira, S/N - Mangabeira IV - 3239- 3802 / 3239- 9279
Olívio Ribeiro Campos	Rua Esmeraldo G. Vieira, n.º 195 – Bancários - 3218-9358
Virgínius da Gama e Melo	Rua Com. Antônio S. Lima, n.º 30 - Mangabeira I - 3238- 5714 / 3238-6344
Zumbi dos Palmares	Rua Rita Xavier de Oliveira, S/N - Mangabeira VI - 3238- 6563 / 3213-1921

## Anexo C – Mapa dos Polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa



Fonte: [http://pmjp.hagg.com.br/portal/wp-content/uploads/2011/08/mapa\\_polo.pdf](http://pmjp.hagg.com.br/portal/wp-content/uploads/2011/08/mapa_polo.pdf)