



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

HELDER DANTAS VIEIRA

**O CINEMA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Olinda

2022

HELDER DANTAS VIEIRA

**O CINEMA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Olinda

2022

V658c Vieira, Helder Dantas.
O cinema e a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. / Helder Dantas Vieira. – Olinda, PE: O autor, 2022.

142 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Arte - Educação. 2. Cinema na Educação. 3. Materialismo Histórico-Dialético. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Ensino Médio Integrado. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.33523 CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

HELDER DANTAS VIEIRA

**O CINEMA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Cláudio Roberto de Araújo Bezerra
Universidade Católica de Pernambuco



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

HELDER DANTAS VIEIRA

**O CINEMA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 26 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Cláudio Roberto de Araújo Bezerra
Universidade Católica de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha mãe (*in memoriam*) e ao meu pai (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor José Henrique Duarte Neto, muito obrigado por tudo, camarada!

Às pessoas que fazem o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Olinda*.

Às professoras e aos professores que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários e também participando das entrevistas.

À professora Edlamar Oliveira dos Santos e ao professor Cláudio Roberto de Araújo Bezerra, pelas análises e contribuições à pesquisa.

Às colegas e aos colegas da turma do ProfEPT – 2019, pelas contribuições e palavras de incentivo nos momentos de incertezas e cansaço.

A minha família, pela compreensão e apoio a todo o instante.

“A paixão (*Leidenschaft, Passion*) é a força humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objetivo” (MARX, 2010, p. 128).

“A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2010, p. 110).

RESUMO

Essa investigação teve como objeto de estudo o processo de objetivação e de apropriação do produto cinematográfico, visando à formação escolar na dimensão integral e como objetivo geral, compreender como se dá o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem por docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, da modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Objetivou também: identificar quais as motivações para a utilização de um filme em atividades escolares e quais as metodologias adotadas em sala de aula; discutir a importância da apropriação de conceitos básicos da arte cinematográfica, visando ao uso potencializado de filmes como recurso no processo ensino-aprendizagem; e, por fim, elaborar um produto educacional, no formato de cartilha, contendo conceitos básicos da Cinema que poderão servir como instrumento de mediação entre a narrativa das imagens em movimento e a apropriação dos conteúdos curriculares, visando maior e melhor aproveitamento do conteúdo da obra cinematográfica por docentes e discentes. A cartilha é o resultado das reflexões feitas nos encontros virtuais realizados com o grupo, assim configurado: duas professoras que lecionam na Base Comum e uma professora e um professor que ensinam na Base Tecnológica. Em um momento posterior, o grupo avaliou a forma e o conteúdo do referido produto educacional. O referencial teórico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-crítica, a partir dos escritos de Marx, Engels, Saviani, Frigotto, Duarte, Gramsci, Ramos e Saccomani; nas reflexões sobre cinema revolucionário de Benjamin, Rocha, Getino, Solanas e Alea; e nas discussões de Rosália Duarte sobre a relação entre Cinema e Educação. A metodologia adotada na investigação foi a pesquisa participante, mediante a abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta de informações, inicialmente, utilizou-se um questionário respondido por autopreenchimento e, posteriormente, entrevistas realizadas na plataforma Google Meet, face às recomendações sanitárias de segurança no contexto da pandemia da Covid-19. Como técnica de análise, foi utilizada a Análise de Conteúdo. Os resultados da análise das informações revelaram que o produto cinematográfico, ainda que destacado como importante campo artístico, por isso, frequentemente usado como instrumento didático, tem o seu uso motivado, geralmente, pelo alinhamento que a trama do filme mantém com o conteúdo curricular da disciplina e não pelas inúmeras possibilidades que traz como obra de arte, sendo, por isso, necessário que docentes e discente se apropriem de conceitos básicos desse campo artístico.

Palavras-chave: ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica; arte cinematográfica; materialismo histórico-dialético; pedagogia histórico-crítica; cinema e educação.

ABSTRACT

This research had as object of study the cinematographic art as an instrument of school formation and as a general objective, to understand how the use of the film takes place in the teaching-learning process by professors of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, Recife Campus, from the modality of High School Integrated to Professional and Technological Education. It also aimed to: identify the motivations for the use of a film in school activities and what methodologies adopted in the classroom; to discuss the importance of the appropriation of basic concepts of cinematographic art, aiming at the enhanced use of films as a resource in the teaching-learning process; and, finally, to elaborate an educational product, in a booklet form, containing basic concepts of cinema that can serve as an instrument of mediation between the narrative of moving images and the appropriation of curriculum contents, aiming at greater and better use of the content of the cinematographic work by teachers and students. The booklet is the result of the reflections made in the virtual meetings held with the group, thus configured: two teachers who teach at the Common Base and two teachers who teach at the Technological Base. At a later time, the group evaluated the form and content of this educational product. The theoretical framework is based on historical-dialectical materialism and Historical-Critical Pedagogy, from the writings of Marx, Engels, Saviani, Frigotto, Duarte, Gramsci, Ramos and Saccomani; in the reflections on revolutionary cinema by Benjamin, Rocha, Getino, Solanas and Alea; and in Rosália Duarte's discussions about the relationship between Cinema and Education. The methodology adopted in the investigation was the participant research, through the qualitative approach, and as instruments for collecting information, initially, we used a questionnaire answered by self-completion and, later, interviews conducted on the Google Meet platform, in view of the health safety recommendations in the context of the Covid-19 pandemic. Content Analysis was used as an analysis technique. The results of the analysis of the information revealed that the cinematographic product, although highlighted as an important artistic field, therefore, often used as a didactic instrument, has its use motivated, generally, by the alignment that the film plot maintains with the curricular content of the discipline and not by the numerous possibilities it brings as a work of art, it is therefore, necessary for teachers and students to appropriate basic concepts of this artistic field.

Keywords: high school integrated with professional and technological education; cinematographic art; historical-dialectical materialism; historical-critical pedagogy; cinema and education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - O nascimento de uma nação – cena do assassinato de Abraham Lincoln	97
Imagem 2 - O nascimento de uma nação – plano geral das batalhas na Guerra de Secessão.....	98
Imagem 3 - A greve - analogia entre a pressão exercida pelo espremedor de frutas e a repressão policial ao movimento grevista.....	99
Imagem 4 - Baile perfumado - o baile de Lampião e seu bando de cangaceiros	99

LISTA DE SIGLAS

BC	Base Comum
BT	Base Tecnológica
Cafs	Coordenação Acadêmica de Filosofia e Sociologia
Cefet-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFS	Instituto Federal de Sergipe
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	O CINEMA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: crítica dos procedimentos de ensino-aprendizagem a partir do processo de apropriação e objetivação do conhecimento	19
1.1	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma breve introdução.....	19
1.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A ESCOLA UNITÁRIA.....	28
1.3	O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA OBRA DE ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA.....	34
1.4	O CINEMA COMO POSSIBILIDADE CRÍTICA À SOCIEDADE CAPITALISTA BURGUESA.....	42
1.5	A EDUCAÇÃO E A ARTE CINEMATOGRAFICA	55
2	METODOLOGIA	61
2.1	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	61
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	65
2.3	MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	66
3	PROCEDIMENTOS DE UTILIZAÇÃO DE UM PRODUTO CINEMATOGRAFICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	71
3.1	O PRODUTO CINEMATOGRAFICO COMO RECURSO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O ALINHAMENTO DA TRAMA FÍLMICA COM O CONTEÚDO CURRICULAR.....	71
3.2	A ESTÉTICA NARRATIVA DO RECURSO CINEMATOGRAFICO: A IMPRESSÃO DE REALIDADE E A MONTAGEM CLÁSSICA	81
3.3	A COMPREENSÃO MAIS ELABORADA DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA PARA O USO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	83
3.4	A ARTE CINEMATOGRAFICA COMO MEDIAÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO	87

3.5	A OBRA DE ARTE CINEMATOGRAFICA E A CONCEPÇÃO DE MUNDO CRÍTICA	89
4	A ARTE CINEMATOGRAFICA: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE A – A ARTE CINEMATOGRAFICA: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem	113
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	134
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	140

INTRODUÇÃO

Assistir a um filme no cinema ou na tela da televisão, seja em fita no formato VHS ou digitalizado para um DVD, ou atualmente pelos aparelhos móveis (celulares e *tablets*), a partir das plataformas *streaming*, serviço de distribuição digital de conteúdos audiovisuais pela internet, sem precisar realizar *downloads*, como, por exemplo, Netflix, Amazon, YouTube etc., há tempos tornou-se uma prática social muito comum no processo formativo humano e, assim, a produção cinematográfica, ao longo do tempo, foi assumindo papel influenciador importante para as mais diversas gerações.

No ambiente escolar, comumente nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, independentemente das áreas do conhecimento, seja no campo das Linguagens, das Ciências Humanas, da Matemática, das Ciências da Natureza etc., a exibição de um filme, seja ele de curta ou longa metragem, do gênero documentário ou ficcional, *live-action* ou animação, acompanhada de acalorados debates, constituiu-se uma atividade muito presente nas práticas escolares. Apesar dessa constatação, o que podemos observar, entretanto, é o uso do produto cinematográfico como um complemento a determinado conteúdo curricular, principalmente como recurso às aulas de História, Filosofia, Literatura, Geografia, etc., e como motivação para promoção de debates sobre os temas do conteúdo dado, não superando o simples papel de reforço ao assunto proposto pelo planejamento escolar, o que, de certa forma, limita o potencial formador da narrativa cinematográfica que carrega como resultado do seu processo de realização inúmeras determinações internas e externas condicionadas pela sua historicidade.

Como, então, potencializar o conteúdo de um produto cinematográfico no processo de ensino- aprendizagem do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?

Em levantamento realizado em sítios de instituições educacionais e plataformas digitais de repositório de teses, dissertações, artigos etc., constatamos que parte das pesquisas relacionadas ao cinema resultaram em projetos extensionistas materializados na modalidade ou de cineclubes, ou seja, em atividades de exibição de obras cinematográficas seguidas de debates com participação da assistência e de mediadores, geralmente realizadoras e realizadores de audiovisual, ou de oficinas de produção audiovisual, nas quais são apresentadas aos participantes noções básicas da técnica e da narrativa cinematográficas. Ao final das atividades, geralmente, como conclusão do curso, o grupo realiza um curta-metragem, podendo ser no gênero documentário ou ficção, ou até mesmo uma animação, também orientado por profissionais da área audiovisual.

No Instituto Federal de Pernambuco, pudemos identificar dois projetos extensionistas

no universo do cinema desenvolvidos dentro da instituição: o “CineIFPE: Cinema como experiência” e o “CineFilô”, ambos no *Campus* Recife.

O primeiro projeto durou de maio de 2016 a novembro de 2018, e teve como objetivo “[...] contribuir para a formação de um público apreciador de cinema, visando à ampliação do horizonte cultural e cidadão dos participantes” (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 1). No artigo que relata a referida experiência, os autores destacaram o desafio de realizar o projeto, em parte, superado com uma pesquisa bibliográfica no campo da teoria cinematográfica. Como metodologia, definia-se um tema central e uma semana antes da sessão, era provocada uma votação por meio do *Google Forms* para a escolha do filme a ser exibido, dentro de uma lista predeterminada pela organização. Após a projeção dos filmes, eram realizadas rodas de conversa para análise e discussão do conteúdo fílmico. No total, foram 26 filmes exibidos.

O “CineFilô”, também inspirado no modelo cineclubista, promove mensalmente a projeção de uma obra cinematográfica seguida de debate em torno dos temas contidos nas narrativas fílmicas, com o objetivo de estimular a compreensão e assimilação de conceitos filosóficos. Os filmes são previamente selecionados pelos docentes da Coordenação Acadêmica de Filosofia e Sociologia (Cafs), do IFPE, *Campus* Recife. Este projeto estreou no dia 11 de março de 2019, e mesmo no contexto da pandemia da COVID-19, conseguiu dar continuidade às sessões de forma virtual, pela plataforma RNP/MEC.

Dos vários projetos encontrados na busca que fizemos virtualmente, destacamos também o que resultou no Produto Educacional, na modalidade manual, “Um cinema na escola: manual prático para a criação de um projeto de extensão de cinema na escola”, de autoria de Antônio Cândido Silva da Silva, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha, apresentado pelo autor como “[...] um manual prático que busca auxiliar a criação de um projeto de cinema e debate em um ambiente escolar” (SILVA, 2019, p. 3). O manual propõe como organizar uma sala de projeção de filmes, com dicas para escolha do espaço mais adequado ou mesmo de como transformar um local da instituição em sala de exibição (auditório, sala, etc.), indica quais os recursos audiovisuais necessários (amplificadores de som, projetores, caixas de som, microfones, etc.) além de apresentar, como guia para consulta, sugestões de obras, de acordo com os temas a serem abordados.

Outra ação também no campo da EPT, esta realizada no Instituto Federal de Sergipe – *Campus* Estância, foi o projeto “Cinema e educação: uma experiência no Instituto Federal de Sergipe – *Campus* Estância”. Diferentemente dos projetos do IFPE citados acima, estruturados no modelo de cineclubes, este se consistiu em oficinas teóricas e práticas de produção

audiovisual, que resultou na realização, por parte de estudantes, servidoras e servidores, de um filme documentário. Os instrutores das oficinas eram profissionais da área de produção audiovisual, que socializaram o conhecimento sobre a teoria e as práticas da realização audiovisual e a compreensão do universo e da linguagem cinematográfica. Na ementa, foram abordados os conteúdos: história e estética do cinema, noções básicas de roteiro cinematográfico, captação de som, iluminação, etc., promovendo experimentações audiovisuais e reflexões críticas sobre a estética e a técnica cinematográficas. Entre as oficinas, produção e edição do documentário, os trabalhos duraram cerca de quatro meses. Por fim, o documentário foi disponibilizado por meio do canal do YouTube, do Instituto Federal de Sergipe.

A necessidade de se discutirem os processos de objetivação e de apropriação do produto cinematográfico, aqui considerado como uma objetivação genérica para-si, visando à formação de estudantes na dimensão integral, como prática escolar no campo do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi a motivação principal para realização deste projeto de pesquisa, que se propôs, como objetivo geral, compreender como se dá o uso do filme no processo de ensino aprendizagem por docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, da modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, e como objetivos específicos:

- Identificar quais as motivações para a utilização de um filme em atividades escolares e quais as metodologias adotadas em sala de aula;
- Discutir a importância da apropriação de conceitos básicos da arte cinematográfica, visando ao uso potencializado de filmes como recurso no processo ensino-aprendizagem;
- Elaborar um produto educacional, no formato de cartilha, contendo conceitos básicos do Cinema.

Na presente investigação, adotamos o principal pressuposto da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), que considera o trabalho, ou seja, o ato humano consciente de transformação da natureza como princípio ontológico da formação humana, espírito esse também contemplado na concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que se organiza a partir da proposta de currículo integrado, visando à dimensão omnilateral da formação, de maneira a articular o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da compreensão da totalidade social, materializada na realidade histórico-objetiva e concreta das pessoas para além da sua aparência imediata, visando à transformação da sociedade capitalista burguesa rumo à construção do modo de vida socialista.

Ainda sob a perspectiva da PHC, afirmamos que o processo de objetivação e

apropriação é a condição sem a qual o movimento hominização/humanização não haveria ocorrido, enfatizando que todas as pessoas formam-se a partir deste processo dialético.

Em se tratando da arte cinematográfica, nos baseamos em textos de pensadores e cineastas que compreendem a produção cinematográfica como um instrumento efetivo para a formação humana crítica, visando à superação do senso comum na direção de uma concepção filosófica dos fenômenos político-sociais. Nesse sentido, fundamentamos as discussões nas reflexões elaboradas por diretores, como o cinemanovista Glauber Rocha, o argentino Fernando Solanas e o cubano Tomás Gutiérrez Alea, defensores do cinema revolucionário.

Encerrando o capítulo referente à fundamentação teórica, discutimos a relação da educação com o cinema, tendo como orientação principal a reflexão sobre as possibilidades da arte cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem, pois entendemos que o uso do produto fílmico deve superar a condição de mero complemento a determinado conteúdo curricular escolar, devendo ser pautado também pelo conjunto de significações, que traz tanto dos condicionamentos internos relacionados à linguagem, quanto das determinações externas, como, por exemplo, o modo de produção no qual o filme está inserido.

No segundo capítulo, refletimos sobre o método Materialista Histórico-Dialético no processo de pesquisa educacional e das ferramentas utilizadas na presente investigação, a saber: o questionário e a entrevista no âmbito da Pesquisa Qualitativa e da Análise de Conteúdo. No processo de apropriação do conhecimento como base para o desenvolvido desta pesquisa, identificamos a relação entre a pesquisa qualitativa e o método materialista histórico-dialético, ao percebermos que, em ambos, tanto o sujeito quanto o objeto da investigação são considerados como elementos concretos e em movimento, determinados pelas suas historicidades e condicionados pelas relações de contradição que estes mantêm com as outras partes da totalidade na qual estão inseridos. Esse espírito conduziu às atmosferas que permearam os encontros remotos entre o investigador e as pessoas participantes.

Iniciamos a pesquisa de campo fazendo uma primeira aproximação por meio de um questionário contendo 19 questões, que foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms* para os sujeitos da pesquisa (25 docentes) do Instituto Federal de Pernambuco, *Campus Recife*, sendo todas e todos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, independentemente de curso, disciplina ou se da Base Comum ou da Base Tecnológica. Destes, 5 docentes responderam ao questionário e 4 participaram da entrevista, pela plataforma de reuniões virtuais *Google Meet*, com o intuito de aprofundarmos as discussões.

Os conteúdos, dos formulários/questionários e das entrevistas, foram analisados no cap

ítulo 3, destinado à categorização das informações coletadas.

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas a partir dos questionários e das entrevistas, ressaltando que os procedimentos que empregamos foram condicionados pelo espírito do materialismo histórico-dialético, por meio da pesquisa qualitativa, ou seja, durante todo o processo da investigação, empreendemos avaliações dos procedimentos adotados que nos levou a idas e vindas, até definirmos quais as categorias que nos possibilitaria chegar ao objetivo proposto pelo projeto investigativo.

Nas análises feitas e descritas no referido capítulo, constatamos que a maioria das pessoas participantes utiliza com frequência o produto cinematográfico como recurso ao processo de ensino-aprendizagem e que são várias as motivações que as levam a utilizar um filme em atividades escolares, desde o aspecto lúdico da linguagem cinematográfica até a ampliação da capacidade de argumentação por parte dos estudantes, entretanto, a principal motivação é o alinhamento do conteúdo curricular com o filme.

Portanto, a problematização que inspirou a presente pesquisa foi corroborada nas falas da maioria das pessoas participantes, posto que a arte cinematográfica, apesar de ser um instrumento potencializador do processo de formação escolar, possibilitando reflexões e sensações que vão para além da informação, contribuindo para a transformação do conteúdo apropriado em conhecimento, ainda ocupa o papel de coadjuvante, ou seja, uma ferramenta complementar ao conteúdo curricular.

Propomos que a produção cinematográfica seja utilizada a partir de uma dimensão mais ampla e que supere a subordinação imediata ao conteúdo curricular, possibilitando uma experiência mais ampla por parte de estudantes com relação aos próprios assuntos definidos na ementa, além de enriquecer a subjetividade para-si dos que estão vivenciando a aula, docentes e discentes, pois contribui para uma relação mais sensível das pessoas com os produtos artísticos.

Acreditamos que a apropriação de conceitos básicos da linguagem cinematográfica, por parte de docentes e discentes, poderá propiciar melhor e maior aproveitamento da prática de exibição de filmes em sala de aula. Para isso, propomos, como uma das ferramentas, a elaboração de um produto educacional com conceitos básicos sobre a narrativa fílmica, organizados por meio de uma cartilha que detalhamos no capítulo 4, desta pesquisa.

Nas Considerações Finais, destacamos as motivações que, geralmente, instigam as professoras e os professores, participantes da pesquisa, a utilizarem o produto cinematográfico como recurso ao processo de ensino-aprendizagem e quais as metodologias que costumam

adotar para direcionar a prática do uso de um filme em sala de aula.

Indicamos, na referida seção, alguns caminhos no sentido de suprir a carência dos conceitos básicos da linguagem cinematográfica, tão importantes para a potencialização deste recurso didático. Um dos caminhos ficou materializado na elaboração da cartilha “A Arte cinematográfica: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem”, apresentada no Apêndice A desta dissertação, juntamente com o questionário/formulário (Apêndice B), elaborado na ferramenta Google Forms, e o roteiro-base (Apêndice C) de perguntas para as entrevistas na plataforma Google Meet.

1 O CINEMA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: crítica dos procedimentos de ensino-aprendizagem a partir do processo de apropriação e objetivação do conhecimento

Neste capítulo inicial, apresentaremos o alinhamento teórico definido para a condução da presente pesquisa, a saber: os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, campo da filosofia da educação pensado e elaborado, inicialmente, pelo filósofo e professor Dermeval Saviani, denominada por ele, em princípio, de pedagogia revolucionária, posto que as bases se assentam no pensamento Materialista Histórico-Dialético; o conceito de Ensino Médio Integrado (EMI) e a sua intrínseca relação com o espírito do conceito de escola unitária; o processo de objetivação e apropriação das obras de arte, consideradas como objetivações genéricas para-si, no campo da formação humana; a posição que o acervo cinematográfico produzido pela humanidade ocupa dentro do processo pedagógico de formação; e, uma breve discussão, a partir de textos de cineastas considerados revolucionários, sobre as possibilidades críticas oferecidas pela produção cinematográfica com relação à estrutura da sociedade capitalista burguesa.

O desenvolvimento do projeto mostrou-se uma árdua caminhada, marcada por idas e vindas, tanto para a apropriação do arcabouço teórico, necessário à investigação proposta, como para a objetivação dos pressupostos às análises das informações coletadas junto a professoras e professores do Instituto Federal de Pernambuco.

1.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma breve introdução

Consideremos um dos pilares da formação humana: a transmissão das experiências adquiridas por uma geração à geração seguinte. Ao agir, conscientemente, transformando a natureza, visando garantir a sua sobrevivência, o ser humano adquiriu habilidades que, posteriormente, foram compartilhadas pelo processo de apropriação e objetivação realizado pelas gerações futuras para continuidade da espécie. Esse movimento marcou a passagem da hominização, relação centrada na adaptação do ser humano à natureza, para a humanização, ação humana transformadora da natureza para a sobrevivência da espécie. Segundo Duarte (1993, p. 101-102), isso:

[...] teria início com o surgimento da espécie Homo Sapiens, sendo que, a partir de então, o desenvolvimento humano já não mais seria determinado pela evolução biológica da espécie e sim pelo desenvolvimento da prática social. Ou seja, através da evolução biológica, as espécies humanas foram se desenvolvendo, passando pelo processo de seleção natural, até que, num certo

momento, passou a existir a base biológica necessária para que a vida coletiva humana atingisse formas de organização que passassem a se constituir na mediação fundamental entre o homem e a natureza, deixando assim para trás o estágio no qual a sobrevivência da espécie dependia da relação adaptativa com o meio ambiente.

Podemos, então, afirmar que na história do gênero humano (humanização), etapa evolutiva de superação da condição de espécie humana, o ato educativo aconteceu e acontece desde os primórdios da humanidade. Este tornou-se possível pelo surgimento da "[...] comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14). Observemos, dessa forma, o aparecimento de um instrumento mediador fundamental à manutenção da vida da espécie humana: a linguagem. Esta, tornou-se uma das principais ferramentas da promoção da espécie humana em gênero humano, ao mediar a relação entre o ato produtivo, a transformação da natureza, e o ato educativo, a transmissão do conhecimento empírico mediante a relação dialética entre objetivação e apropriação. Mediados, então, pela linguagem/comunicação, o ato produtivo e o ato educativo se manifestaram como promoção do gênero humano, como o processo de formação humana, sendo esta caracterizada, concretamente, dentro de uma perspectiva histórico-ontológica, visto que as práticas sociais relacionais aludidas acontecem em determinada historicidade humana.

Ao realizar o ato educativo, o ser humano mais experiente transmite aos mais jovens, técnicas transformadoras da natureza elaboradas conscientemente em determinado momento histórico, que são incorporadas às práticas sociais das novas gerações dali por diante. Por isso, afirmamos que o ato produtivo vem definir a essência do gênero humano e o ato educativo torna-se a mediação entre a objetivação e a apropriação das técnicas necessárias para se garantir a sobrevivência da espécie humana.

Historicamente, o indivíduo vai se produzindo e tornando-se parte do gênero humano a partir do ato produtivo, do trabalho, e esse processo, segundo o professor Saviani (2012, p. 132): "[...] vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material". A afirmação anterior coloca-nos a necessidade de iniciarmos a discussão, mesmo que de uma forma não aprofundada, devido à limitação imposta pelos objetivos da presente pesquisa, sobre a base social na qual se consolida a separação entre trabalho material e trabalho não material: o sistema de produção capitalista.

O capitalismo proporcionou, sem dúvida alguma, um significativo crescimento da riqueza humana universal, mas trouxe para as relações de produção uma cisão, notadamente dicotômica, contraditória, manifestada no aparecimento de uma classe dominante e de uma

classe dominada, a primeira detentora do capital, fundamentada pela propriedade privada dos meios de produção, a segunda possuidora da força de trabalho, materializada pela classe trabalhadora. Nessa estrutura social e econômica evidenciamos que:

[...] as relações de produções existentes entre as classes fundamentais caracterizam-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (SAVIANI, 2012, p.12).

Um dos aspectos vitais a ser superado no modo de produção da riqueza no capitalismo é a propriedade privada, pois somente com a socialização dos meios de produção, o resultado do trabalho material e espiritual poderá ser apropriado por uma parcela maior do gênero humano. Enquanto a produção, seja ela material ou não material, ao final do processo, pertencer à reduzida parcela da humanidade, representada pelos capitalistas e materializada na posse dos meios de produção, a formação humana será sempre limitada. Para formar-se plenamente, ou seja, omnilateralmente, podendo desfrutar da genericidade humana, o indivíduo deverá apropriar-se das mais elevadas produções desenvolvidas pela humanidade, o que não acontece na sociedade capitalista, pois nesta estrutura socioeconômica, as riquezas são alienadas da classe que efetivamente as produz, a classe trabalhadora.

Vimos que o processo de humanização do ser humano deu-se a partir do ato produtivo, ou seja, a transformação da natureza pela ação do trabalho, e que o ato educativo efetiva-se pela apropriação e objetivação do conhecimento acumulado por meio da linguagem/comunicação.

Com o surgimento e consolidação da divisão social do trabalho, propriedade privada dos meios de produção *versus* força de trabalho, a classe dominante, que detinha a posse dos meios de produção e que passou a não mais se envolver diretamente na produção material destinada à manutenção da espécie, passa a gozar de tempo ocioso. É neste contexto que aparecerão os primeiros espaços destinados à formação, voltada, exclusivamente, para a prole da elite proprietária dos meios de produção, posto que, como afirmamos anteriormente, esse grupo da sociedade dispunha de tempo para dedicar-se ao ócio.

Entretanto, a forma preponderante de educação continuava a ser a resultante direta da relação com a produção material para a sobrevivência da espécie humana, ou seja, a relação direta com o trabalho. Mas, como a classe dominante não estava diretamente envolvida com o ato produtivo, deu-se a necessidade de criação de um ambiente no qual a formação fosse dada desvinculada do processo de produção material. Surgiram, então, as primeiras escolas para formação intelectual de herdeiros da classe dominante.

Logo, o desenvolvimento do capitalismo, impulsionado pelo aumento do consumo, pela geração de excedente de mercadorias, entre outros fatores socioeconômicos, necessitará imperiosamente expandir-se. Para que isso aconteça, a educação escolar será desenvolvida, impondo à sociedade "[...] profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber" (DUARTE, 2012, p. 43), passando a formação proporcionada nas escolas a ser o modelo hegemônico do processo educativo.

A necessidade de mais qualificação para a classe trabalhadora, para que essa realizasse com mais destreza a produção de bens, gerando mais excedentes para o capital, eleva o processo educativo escolar ao patamar de dominância na formação das futuras gerações. Contudo, "[...] isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade" (DUARTE, 2012, p. 43).

Feita essa brevíssima contextualização do surgimento da educação escolar, passemos para a apresentação de alguns conceitos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC).

Em 1980, durante a Primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, contexto no qual predominava a concepção de fracasso da pedagogia tradicional, sendo essa ideia considerada como inquestionável pela maioria da educação brasileira, que acreditava, incondicionalmente, nas propostas salvadoras da escola nova, Saviani propôs, na contramão das concepções educacionais hegemônicas da época, a valorização de aspectos da escola tradicional, discordando, veementemente, da ideia de falência total da instituição escolar.

Ele apresentou, então, o que denominou de teses polêmicas, que apresentamos, resumidamente, a seguir:

- o caráter revolucionário da pedagogia tradicional *versus* o caráter reacionário da pedagogia nova;
- o caráter científico do método tradicional *versus* o caráter pseudocientífico dos métodos novos; e,
- paradoxalmente, quando menos se falou em democracia na escola, mais se construiu caminhos para fortalecer a ação democrática *versus* quando mais se falou em participação democrática nas escolas, menos se criou condições para a sedimentação do conceito de democracia no universo escolar.

Saviani ponderou que as suas proposições funcionavam mais como antíteses do que como teses, devido às características de negação, ou superação, que traziam com relação às ideias dominantes nos meios educacionais brasileiros. Para Saviani (2012, p. 60):

[...] assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.

Nesse movimento, Saviani destacou a relação existente entre a escola nova e a pedagogia da existência, que, para ele, são expressões que se entrelaçam, pois ambas estão vinculadas ao pensamento pós-moderno, pois fundamentam o processo de ensino-aprendizagem na experiência individual do educando, na vivência pessoal dos estudantes, contrapondo-se à concepção da escola tradicional que se baseia na pedagogia da essência, ou seja, na transmissão do conhecimento mediada pela figura do educador.

Apesar das diferenças postas acima, Saviani também apontou uma aproximação fundamental entre a pedagogia da essência/escola tradicional e a pedagogia da existência/escola nova, pois elas desconsideram os condicionamentos histórico-sociais que atuam concretamente sobre a educação. Ambas se colocam, ingenuamente ou idealisticamente, quando postulam o papel transformador da sociedade por meio da educação, caindo...

[...] na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado (SAVIANI, 2012, p. 64).

Entretanto, Saviani destaca a contribuição trazida pelo movimento escolanovista que, para ele, incorporou ao debate educacional alguns aspectos ultrapassados da escola tradicional, como o caráter mecânico e artificial desta, porém secundarizou a importância da transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade a partir da mediação professor/aluno, deslocando o centro da discussão para os métodos de ensino-aprendizagem, o aprender a aprender.

Destaquemos o espírito provocador do texto de Saviani, quando o mesmo identificou a existência de um caráter revolucionário na pedagogia da essência/escola tradicional. Para ele, este se baseia no ideal revolucionário burguês da igualdade entre as pessoas. Recordemos que o nascedouro desse ideal de igualdade humana deve ser entendido a partir dos seus condicionamentos históricos, pois o mesmo surgiu como um dos pressupostos revolucionários burgueses defendidos na Revolução Francesa. Mesmo que a burguesia tenha passado da classe revolucionária para uma posição política e social hegemônica, o acesso de forma igualitária ao conhecimento ainda se impõe como um ideal revolucionário, à medida que a maior parte da classe trabalhadora ainda está muito longe de desfrutar igualmente dos conteúdos

científicos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Enfatizemos agora a importante posição dada por Saviani aos clássicos na formação humana, mais ainda, na formação humana crítica e transformadora do gênero humano. Ele traz para o primeiro plano da discussão a necessidade de se identificarem quais os conhecimentos serão fundamentais para a construção de uma consciência mais elaborada da realidade. E, nesse ponto, ele explicita claramente a importância do ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos elaborados pelo gênero humano, tidos como clássicos:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. [...]. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (SAVIANI, 2011, p.13).

Notemos que a contribuição de uma obra considerada clássica para a formação crítica mais elevada do estudante exigirá sensibilidade do educador para com o momento da formação em que esse aluno estiver. Independentemente da área do conhecimento e do valor contudístico da obra, ela somente terá eficácia se for considerada a linha de tempo no desenvolvimento cognitivo do aluno, concomitantemente à escolha de uma mediação adequada que articule a fase cognitiva do aluno, o instrumento pedagógico e o conteúdo clássico. Para Duarte (2016, p. 109):

[...] a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

A Pedagogia Histórico-crítica propõe a superação da relativização dos conteúdos curriculares e defende a utilização dos conteúdos clássicos no processo de ensino-aprendizagem, pois vê nas obras clássicas conceitos que ao serem apropriados pelo ser em formação, contribuirão sobremaneira para a emancipação do gênero humano. Para Duarte (2016, p. 110):

A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

No desenvolvimento da sua argumentação, como resultado da análise crítica da pedagogia da essência/escola tradicional e da pedagogia da existência/escola nova, mas levando em consideração as contribuições de ambas para o campo da filosofia da educação, Saviani (2012, p. 65) propôs a construção de uma pedagogia revolucionária:

[...] a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-

se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

A Pedagogia Histórico-crítica identifica a escola como espaço de formação a partir do uso de métodos eficazes do processo de ensino-aprendizagem, mas, sem abrir mão das iniciativas do aluno e do professor, considerando que este último é o responsável por promover a mediação entre o aluno e o conhecimento desenvolvido e acumulado historicamente pela humanidade. Este campo pedagógico não secundariza a transmissão da essência presente nos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade, em que pese estarmos falando do capitalismo, como faz a pedagogia da existência/escola nova, mas considera fundamental as marcas históricas concretas na construção dos processos sociais, diferentemente da pedagogia da essência/escola tradicional, reconhecendo a educação como um elemento condicionado pela sociedade, mas que mantém com esta uma relação dialética e conflituosa. Saviani reforça o que diferencia uma pedagogia revolucionária das demais (2012, p. 66):

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

Como indicação para uma prática pedagógica, Saviani propôs cinco passos metodológicos para a concretização de um processo revolucionário de ensino-aprendizagem: o primeiro passo tem a prática social compartilhada entre professor e aluno como ponto de origem do processo de ensino-aprendizagem, mas considerando, como foi dito há pouco, o papel diferenciado dos docentes, pois estes “[...] encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (2012, p. 70).

O segundo passo é a problematização do fenômeno social identificado na etapa anterior do processo pedagógico revolucionário, que consiste em levantar qual questão da referida prática social aludida precisa ser resolvida e qual conhecimento precisa ser socializado para se chegar à resolução do problema. Nessa fase, necessitamos lançar mão da categoria marxiana da totalidade, fundamental para a produção dialética do conhecimento, característica defendida por Saviani. Notemos que o conceito de totalidade não está restrito à soma das partes, mas, principalmente, às relações que estas mantêm entre si e com o todo. É preciso notar também que a totalidade é composta por dimensões que possuem como um dos principais aspectos a dinâmica da mudança, da contradição, do movimento, portanto, em um constante

processo dialético. Resumidamente, Konder (2008, p. 35) afirma que para a dialética marxiana, “[...] o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

O terceiro momento é a instrumentalização. Nesse ponto, podemos afirmar que o eixo central é a relação dialética entre as categorias marxianas da objetivação e da apropriação, ou seja, a materialização do ato educativo, a partir do domínio e utilização dos instrumentos teóricos e práticos para a resolução do problema, mas não uma apropriação tecnicista. Para Saviani (2012, p. 71): “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta diuturnamente que travam para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Aprofundemos mais com Duarte (1993, p. 48):

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

O quarto passo é a catarse. Aqui o aluno objetiva uma compreensão mais elevada da prática social que foi colocada em questão, após partir de uma visão caótica, sincrética, para uma totalidade de determinações sistematizadas, sintética, a partir de mediações analíticas. Podemos dizer que ocorre, nesse ponto, um deslocamento do senso comum à consciência mais ampliada do fenômeno estudado. No entendimento de Malanchen (2016, p. 136): “No processo de catarse há um salto qualitativo, que pode ser de maior ou menor intensidade, mas, de alguma forma, esse salto modifica qualitativamente a relação do indivíduo com as objetivações humanas”.

Espera-se que o estudante ultrapasse o senso comum, superando uma visão caótica, sincrética do fenômeno social em questão, adquirindo uma compreensão mais elevada da realidade objetiva da prática social problematizada no início da atividade pedagógica. Não necessariamente, esse nível de compreensão deverá ser alcançado ao final do processo a respeito da problematização proposta no início da atividade pedagógica, pois não esqueçamos que devemos considerar as características individuais do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O quinto momento, proposto por Saviani, é o retorno à própria prática social que

desencadeou o processo de ensino-aprendizagem revolucionário. Nesse ponto, o aluno chega ao nível de compreensão da prática social, posta na problematização, equivalente ao do professor/mediador. Aqui a prática social se manifesta em um patamar mais elevado com relação ao ponto de partida.

Com relação à prática pedagógica descrita anteriormente, atentemos aqui para um alerta criticamente provocador, feito pelo próprio Saviani (2012, p. 74):

Em lugar de passos que se ordena, numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

Em publicação recente, na qual discutem os fundamentos filosóficos da didática histórico-crítica, Galvão *et al.* (2019, p. 142) afirmam:

Encaminhada a questão coerentemente, será possível compreendermos os chamados cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não como procedimentos práticos de ação em sala de aula, mas como *categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade* (grifo dos autores).

Podemos perceber que a pedagogia proposta por Saviani compreende a educação escolar como instrumento de transformação da realidade capitalista, levando-se em consideração o fato de que estamos falando de um sistema alienante, a partir de uma prática educacional transformadora das relações de produção que excluem uma imensa parcela da humanidade que não tem acesso às riquezas materiais e não materiais produzidas historicamente. Assim, posiciona-se o autor:

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 2012, p. 78).

Sigamos na esteira dos postulados da Pedagogia Histórico-crítica, com a ajuda do professor Newton Duarte, agora na discussão que estabelece a relação fundamental entre concepção de mundo dos estudantes e a prática do método pedagógico idealizado pelo professor Dermeval Saviani. Segundo Duarte (2016, p. 94):

Uma das características distintivas da pedagogia histórico-crítica reside na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores. Essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Devemos considerar que boa parte do desenvolvimento da genericidade humana, até os tempos atuais, tem ocorrido no contexto do modo de produção capitalista, ou seja, baseado na propriedade privada dos meios de produção, que aliena a maioria das pessoas das riquezas produzidas pela humanidade, gerando desigualdades de oportunidades sociais e uma constante luta de classes. Perceberemos que o desenvolvimento da cultura da humanidade, neste contexto, está marcadamente permeado por uma luta ideológica. E luta ideológica pressupõe luta entre diferentes concepções de mundo.

Sendo vista como um processo histórico a ser construído durante a formação de cada ser humano, a concepção de mundo baseada no materialismo histórico-dialético deve ser iniciada logo nos primeiros anos da educação escolar. A concepção de mundo formada a partir do materialismo histórico-dialético enxerga pela perspectiva de que os seres humanos vivem numa realidade constantemente transformada pela ação do trabalho realizado por cada pessoa, articulando “[...] o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade” (DUARTE, 2016, p. 97).

A formação da concepção de mundo de uma pessoa não acontece de forma espontânea ou baseada simplesmente nas suas experiências individuais. O ser humano forma e modifica o seu entendimento de mundo a partir das relações sociais, herdando e reconstruindo esse conteúdo, às vezes criticamente, às vezes ingenuamente, mas será sempre “[...] expressão de sua inserção no curso da história humana, com suas contradições, seus conflitos, seus dramas e seus limites” (DUARTE, 2016, p. 104).

Embora possa ocorrer que no cotidiano se apresentem possibilidades de uma leitura mais elaborada da realidade, o desenvolvimento de uma concepção baseada no materialismo histórico-dialético não acontecerá de forma espontânea. Portanto, para Duarte (2016, p. 102): "Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo".

Por isso, torna-se fundamental o compromisso ético-político de professoras e professores, no sentido de contribuir de maneira efetiva para a formação de uma concepção de mundo amplamente crítica dos estudantes, conforme explicitado no arcabouço teórico e prático proposto pela modalidade de ensino médio integrado.

1.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A ESCOLA UNITÁRIA

O capitalismo determinou a divisão social do trabalho na organização do sistema de produção, possibilitando as condições para o surgimento da separação entre a educação

intelectual e a educação manual, sendo a primeira voltada para a classe dominante e a segunda direcionada à classe trabalhadora.

Assim, as novas gerações incutiram que alguns deveriam dedicar-se à produção do conhecimento e à assunção das posições de liderança e tomadas de decisões, enquanto outros à aplicação do conhecimento aos processos de produção das riquezas, às quais, infelizmente, terão pouquíssimo ou quase nenhum acesso.

Na modernidade, os processos de produção foram se expandindo e se tornando tão complexos que provocaram o surgimento de outro sistema escolar, além do tradicional "humanista" voltado para a classe dominante e ociosa, destinado ao ensino especializado das mais diversas profissões recém-criadas. Essa necessidade imposta pelo capitalismo crescente de formação especializada e tecnicista instituiu a separação entre a educação intelectual e a educação manual.

Como proposta para a superação dessa condição dual de educação, o pensador italiano Antonio Gramsci apresentou a ideia de Escola Unitária, que teria como objetivo proporcionar um equilíbrio entre o desenvolvimento do fazer intelectual e do labor manual.

Esse modelo escolar deveria proporcionar aos jovens uma formação geral que possibilitasse uma prática social crítica e criadora intelectualmente, para, em seguida, inseri-los no mundo do trabalho, além de que a formação das novas gerações deveria ser responsabilidade do Estado, ou seja, que fosse um serviço oferecido pelo setor público, gratuitamente.

No contexto da dualidade escola clássica (destinada à classe dominante, na qual se tinha uma formação geral) e escola profissional (na qual se formavam os trabalhadores manuais), Gramsci identificou o aparecimento das escolas técnicas, que eram profissionais, mas não manuais, sendo uma modalidade mais especializada intelectualmente, mas ainda voltada para o processo produtivo.

A tendência, segundo Gramsci (1982), seria a abolição de qualquer tipo de escola "desinteressada", ou seja, aquela que não tivesse como objetivo formativo a inserção imediata no processo de produção. O pensador italiano propôs como solução a criação da escola unitária, que equilibraria "[...] equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Nesse tipo de organização, dar-se-ia especial atenção "[...] à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar" (GRAMSCI, 1982, p. 121). Essa modalidade escolar deveria proporcionar aos jovens uma formação geral crítica e criadora,

levando em consideração as suas condições econômicas, pois muitos deles precisavam trabalhar logo cedo para contribuir no sustento da família e, assim, viabilizar a sua inserção ao mundo do trabalho de maneira consciente.

Gramsci (1982), já na primeira metade do século passado, defendia que caberia ao Estado “[...] assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares” (p. 121), e, neste ponto, ele colocava, incisivamente, que a formação das novas gerações deveria ser responsabilidade do setor público, que assumiria o sistema de ensino e torná-lo-ia acessível a todos, construindo novos prédios, melhorando as instalações, contratando mais professores, “[...] pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor [...]” (p. 121), ou seja, instituições com mais professoras e professores proporcionalmente ao número de estudantes.

O pensador italiano propôs também que nos primeiros anos escolares, além das “noções instrumentais”, como, por exemplo, ler e escrever, fosse dada ao educando as “primeiras noções do Estado e da sociedade” e dos “direitos e deveres”, com o intuito de instrumentalizar, logo cedo, os estudantes para a compreensão da estrutura social e política na qual estariam inseridos.

Com relação ao seu funcionamento, a escola unitária deveria organizar turnos acontecendo diurna e noturnamente, e também coletivamente, com o monitoramento do corpo docente, auxiliado por alunos com o conhecimento mais avançado dos conteúdos.

Gramsci defendia que os métodos científicos fossem trabalhados na última fase da formação do jovem na escola unitária e deixasse de ser exclusividade da universidade. Para ele, “[...] esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (1982, p. 124), entendendo a escola criadora como uma fase do desenvolvimento escolar baseado no domínio do método científico para compreensão da realidade e não como um programa “[...] que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo [...]”, formadora de “inventores e descobridores” (p. 124). Gramsci conclui ao afirmar que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Identificamos um diálogo efetivo do conceito gramsciano de escola unitária com a proposta de Ensino Médio Integrado, sendo esse uma modalidade possível para modificar o cenário da dualidade educacional nessa fase da educação dos filhos da classe trabalhadora. O

EMI surge como alternativa viável para os filhos e filhas da classe operária, uma vez que, em suas bases epistemológicas, resgata a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado.

Para entendermos o conceito de formação integrada, ou seja, a formação resultante do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo ensino integrado, faz-se necessária a compreensão da categoria marxiana de totalidade, que está baseada na necessidade de se compreender a realidade concreta a partir das várias dimensões que compõem o real não imediato, mas o real mediado pelas várias práticas sociais que compõem o todo social.

Como afirmamos anteriormente, o conceito de totalidade não está restrito à soma das partes, mas, principalmente, às relações que estas mantêm entre si e com o todo. É preciso observar também que a totalidade é composta por dimensões que possuem como um dos principais aspectos a dinâmica da mudança, da contradição, do movimento, da superação, da negação, portanto, em constante processo dialético.

Podemos entender, então, o ensino integrado como uma proposta de ensino-aprendizagem que propicie como um dos seus objetivos a formação humana na sua dimensão omnilateral, que proporcionará aos estudantes uma compreensão da totalidade da realidade concreta para além da sua aparência imediata, possibilitando a estes uma visão crítica e transformadora da sociedade.

No caso da modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, trata-se de uma formação em contraposição ao ensino tecnicista e reducionista que reforça a dualidade entre educação intelectual e educação técnica e promove o isolamento entre os conteúdos disciplinares.

Um aspecto importante a considerar no percurso de um projeto de ensino integrado é a realização de atividades pedagógicas que propiciem uma relação concreta dos diversos conteúdos curriculares, que entendam as disciplinas como partes de uma totalidade curricular, reduzindo a hierarquização entre elas e o grau de isolamento dos conteúdos dos vários campos do conhecimento científico, que, para Marise Ramos, pode-se conseguir a partir da interdisciplinaridade, que “[...] como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (2009, p. 4).

A sistematização do conhecimento produzido pela humanidade, em estruturas curriculares, servem para que os estudantes, ao assimilarem estes conteúdos, possam desenvolver habilidades que os ajudarão a se incorporar à sociedade a qual pertencem e, segundo Santomé (1998), o planejamento de qualquer tipo de projeto curricular escolar deverá

considerar: o conhecimento/cultural dos alunos, dando importância as suas experiências pessoais; o conhecimento popular, advindo das redes de comunicação de massa; o conhecimento acadêmico dominante, oriundo das organizações de pesquisas científicas, notadamente, as universidades; o conhecimento acadêmico transformador, que influencia e modifica o conhecimento acadêmico dominante; e, finalmente, o conhecimento escolar, apresentado nos recursos didáticos utilizados pelas instituições escolares.

O autor critica a modalidade do “currículo como desenvolvimento de processos psicológicos”, colocando que “[...] estes currículos pretendem melhorar os desempenhos das crianças nos testes psicológicos para medir o desenvolvimento de sua inteligência [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 102), resultando numa secundarização ou mesmo no esquecimento dos conteúdos escolares. Santomé também critica o “modelo linear disciplinar” de organização dos conteúdos, enfatizando que nesse os conteúdos disciplinares estão isolados uns dos outros, pois não apresentam relação entre si, comportando-se como um “quebra-cabeças”. Nesse contexto, o conhecimento acadêmico é visto totalmente deslocado da realidade dos estudantes, não correspondendo aos seus interesses e necessidades.

Essa forma também contribui para uma “pretensa neutralidade ideológica” dos conteúdos, já que os conceitos não serão aplicados à compreensão dos problemas vivenciados pelos estudantes. Procura-se ocultar as relações existentes entre ideologia e a produção do conhecimento, impedindo a identificação do sujeito a quem servirá o conhecimento selecionado para o currículo.

Neste modelo, a formação humana integral é substituída por uma formação tecnicista, estimulada por uma pretensa absorção imediata dos estudantes pelo mercado de trabalho, mobilizando jovens e familiares, a partir do discurso da necessidade de mão de obra pleiteada por segmentos empresariais. Neste projeto curricular, são demasiados os esforços para se ocultar as dimensões conflituosas da sociedade. O objetivo é neutralizar a consciência crítica libertária e transformadora do conhecimento.

Como contraponto ao modelo linear disciplinar, o currículo integrado afirma-se como um processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos elaborados e sistematizados pelo gênero humano, que proporcionará aos alunos instrumentos para análises das práticas sociais e culturais a partir da conjunção de conceitos de vários campos do conhecimento.

Os interesses e as necessidades de um conjunto de alunas e alunos de uma instituição escolar serão utilizados na perspectiva de um currículo integrado, à medida em que forem levadas em consideração as estruturas cognitivas relativas ao momento do desenvolvimento intelectual destas e destes. O currículo integrado deve evidenciar a importância da experiência

dos estudantes, atentando-se para quais as experiências pessoais serão mais relevantes para serem discutidas no processo de ensino-aprendizagem e as que contribuirão efetivamente para as suas formações mais ampliadas criticamente.

A defesa do currículo integrado passa pela necessidade de se superar o método centralizado na memorização, evidenciando a importância de se estimular a capacidade de compreensão dos processos e da aplicação prática do conhecimento. O currículo integrado deve ser pensado com base em perspectivas sociológicas que propiciem aos estudantes concepções mais ampliadas da realidade e que os coloquem como sujeitos históricos, transformadores da sociedade e não de reprodução do modelo de produção capitalista.

Este modelo curricular vai responder a questionamentos que não seriam esclarecidas por uma disciplina isolada, conduzindo a perspectivas variadas, evidenciando a coexistência de ideologias, valores e interesses conflituosos nas práticas sociais, tornando-se um caminho para promover uma compreensão totalizante do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade, ressaltando a unidade necessária entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, sempre de forma dialética.

A diminuição do grau de isolamento dos conteúdos disciplinares, conduzirá à maior interação entre professoras, professores, alunas e alunos, propiciando uma real integração dos saberes escolares com o nível experiencial dos alunos, possibilitando uma relação não hierarquizada entre os conhecimentos.

Por isso, identificamos a proposta de currículo integrado vinculada à dimensão omnilateral da formação humana, que levará a classe trabalhadora a uma compreensão da totalidade da realidade concreta para além da sua aparência imediata, possibilitando a transformação desta em benefício das suas necessidades na condição de classe dominada.

Essa modalidade tem como princípio educativo o ato produtivo, o trabalho, como ação humana na produção da sua própria existência na relação com a natureza e nas práticas sociais. Para Ramos (2008, p. 3-4):

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

Nessa concepção, o trabalho aproxima-se da ciência, sendo esta compreendida como um conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, com o objetivo de

transformar e compreender os fenômenos naturais e sociais, pois:

A ciência, por sua vez, nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela. Portanto, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza, e se apropriando. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos. A ciência vai ter um estatuto específico na modernidade, mas o ser humano produz conhecimentos à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades (RAMOS, 2008, p. 4).

No currículo integrado, coexistiriam os conhecimentos referentes às formações geral e específicas. Determinado conhecimento específico não seria compreendido como um fenômeno isolado, mas revelado a partir da sua existência histórica e totalizante dentro da configuração do processo produtivo. A historicidade como método contribui para a superação do enciclopedismo – conceitos transformados em dogmas – e o espontaneísmo – forma que não ultrapassa o senso comum.

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento (RAMOS, 2008, p. 21).

O espírito da escola unitária de Gramsci norteia a ideia do Ensino Médio Integrado. Este processo de ensino-aprendizagem propõe uma alternativa viável aos filhos e filhas da classe trabalhadora, uma vez que, em suas bases epistemológicas, tem o intuito de resgatar a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado.

Sendo um dos pilares do Ensino Médio Integrado, o currículo integrado baseia-se na promoção da compreensão global do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, ressaltando a unidade necessária entre as diferentes formas do conhecimento na construção do entendimento da totalidade das práticas sociais por parte dos alunos e alunas.

1.3 O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA OBRA DE ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA

A relação entre os processos de objetivação e apropriação é “[...] a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos” (DUARTE, 1993, p. 27). Ao transformar a natureza, visando a sua própria sobrevivência e, por consequência, a da espécie

humana, mediante uma ação conscientemente projetada para o futuro, diferentemente dos animais que vivem as suas necessidades no presente, o ser humano foi modificando a si próprio, tornando-se singular, ao mesmo tempo que forjava, no processo de construção histórica, o ser genérico humano.

À medida que as objetivações iam sendo incorporadas regularmente ao processo de transformação da natureza e, também, transformando o próprio ser nessas objetivações, surgiu em outros seres humanos a necessidade de se apropriarem dessas objetivações elaboradas. Esse processo desencadeou “[...] necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim” (DUARTE, 1993, p. 32).

Como afirmamos anteriormente, o momento fundamental para que nascessem as condições mais elaboradas para a apropriação das técnicas de utilização de instrumentos engendrados para transformação da natureza, pelo ser humano, foi o surgimento da linguagem, pois com ela tornou-se possível a apropriação das objetivações humanas. Para Duarte, “A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou” (1993, p. 37). O surgimento da linguagem, juntamente com as técnicas de produção, foi fator primordial para que as relações sociais construídas historicamente fossem objetivadas pelos seres humanos. E, nesse processo histórico, foram surgindo também outras formas mais elaboradas de objetivações humanas, em especial as objetivações genéricas, ou seja, as que marcam a passagem da hominização para a humanização, nelas incluem-se a arte, a ciência e a filosofia.

Ao longo da história, as ações humanas de manipulação da natureza foram sendo objetivadas e apropriadas, tanto as atividades materiais quanto as não materiais, e todas gerando um processo de acumulação, legadas de geração à geração, o trabalho vivo proporcionado pelas objetivações acumuladas e apropriadas do trabalho morto.

Como dissemos, a linguagem foi um instrumento determinante para a realização da apropriação do conhecimento gerado pela atividade humana, portanto, uma ferramenta de mediação condicionante para a concretização das relações do gênero humano. O ser humano, no seu momento histórico, apropria-se das conquistas da humanidade e objetiva-se nesse processo, determinando, assim, a sua formação sempre nas relações historicamente concretas com outros seres humanos. Portanto, as relações objetivas entre os seres humanos é que realizam a mediação entre objetivação e apropriação, ou seja, condicionam a sua formação como partícipe do gênero humano. Segundo Duarte (1993, p. 47-48):

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há

uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Realizamos até aqui o percurso entre a espécie humana, hominização, até o gênero humano, humanização. Discutiremos agora a categoria da genericidade humana, orientados ainda pela discussão proposta pelo professor Newton Duarte, no seu trabalho intitulado “A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo”.

Podemos entender a genericidade humana a partir de dois patamares: a genericidade em-si e a genericidade para-si. Vimos que as objetivações são referências determinadas social e historicamente, portanto externas ao indivíduo. O gênero humano mantém relações em diferentes níveis quando se trata das objetivações genéricas e isso ocorre, segundo Duarte, “[...] em decorrência do nível de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelo indivíduo” (1993, p. 132).

A genericidade em-si manifesta-se nas relações sociais cotidianas como objetivações básicas, como, por exemplo: o uso da linguagem em contextos familiares, os hábitos repetidos cotidianamente, o uso de objetos no dia a dia etc. Para Heller (1977 *apud* SACCOMANI, 2016, p. 101), “[...] nenhuma sociedade pode existir sem as objetivações básicas da vida cotidiana [...]”. Nesse processo, o ser humano, ao mesmo tempo em que se apropria, se objetiva. Nesse mesmo caminho, afirma Duarte:

Ao transformar a natureza através do trabalho, ainda que tal transformação pouco ultrapassasse, no início do processo de humanização do gênero humano, o nível da utilização dos objetos em seu estado quase natural, o homem, de qualquer forma, já estava se constituindo enquanto um ser genérico, mas um ser genérico em-si. As objetivações humanas limitavam-se aos utensílios (os objetos ‘produzidos’ pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade, seja ela alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade em-si” (1993, p. 136).

Portanto, quando tratamos das objetivações genéricas em-si, falamos de uma totalidade de condições compartilhadas pela maioria da humanidade. Entretanto, ao lidarmos com o conceito de genericidade para-si, ou seja, quando a discussão se localiza no campo das objetivações genéricas para-si, precisaremos atentar para outra categoria marxiana: a alienação, posto que as condições de acesso às objetivações genéricas para-si, na lógica da sociedade capitalista burguesa, são marcadamente condicionadas pela exclusão.

Ao tratar da produção da riqueza no sistema capitalista, Marx afirma que a classe trabalhadora vive em um processo degradante imposto pela alienação, que a afasta

da riqueza gerada por ela, que é fruto da sua própria atuação no processo produtivo. Para Marx, um dos aspectos vitais a ser superado no modo de produção da riqueza no capitalismo é a propriedade privada, pois somente com a socialização dos meios de produção, o resultado do trabalho material e espiritual poderá ser apropriado por uma parcela maior da humanidade. Enquanto a produção, seja ela material ou não material, ao final do processo, pertencer à reduzidíssima parcela da sociedade, representada pelos capitalistas e materializada na posse dos meios de produção, a condição humana será sempre limitada. Portanto, para formar-se plenamente, ou seja, omnilateralmente, podendo desfrutar da genericidade humana, o indivíduo deverá apropriar-se das mais elevadas produções desenvolvidas pela humanidade, o que não acontece no capitalismo, pois, neste contexto, a riqueza produzida no interior dessa realidade socioeconômica está alienada e a classe que efetivamente a produz, a classe trabalhadora, não tem acesso a essa riqueza.

Para Duarte (1993, p. 68), devemos buscar:

[...] compreender as causas da alienação, ou seja, do fato de que a vida da maioria das pessoas não apenas se distancie muito dessas possibilidades, como também, em muitos aspectos, esse distanciamento seja parte justamente do processo que tem, como resultado, o desenvolvimento do gênero humano às custas dos indivíduos.

Percebamos a existência contraditória da alienação no processo de humanização, potencializada pela sociedade capitalista burguesa, ao passo que esta oferece condições para a superação da espécie humana no sentido do gênero humano, exclui, inexoravelmente, as pessoas de acessarem esta condição genérica para-si.

As objetivações genéricas em-si são apropriadas no âmbito das relações cotidianas, ou seja, no campo da não-consciência, do espontâneo, digamos, da repetitividade, ao passo que as objetivações genéricas para-si deverão ser apropriadas no patamar da consciência. Recorramos a Saviani (2011, p. 19), quando este trata do ato de aprender a ler e a escrever, pois para:

[...] nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características.[...] As coisas se passam como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático.

Como vimos anteriormente, a apropriação das objetivações genéricas em-si são realizadas no âmbito da vida cotidiana, exigindo das diferentes pessoas, nesse processo de objetivação, atividades e capacidades heterogêneas. Para que se deem, amplamente, as objetivações genéricas para-si, possibilitando a superação das relações imediatas do cotidiano,

o indivíduo “[...] precisa homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para-si, precisa relacionar-se inteiramente com ela” (DUARTE, 1993, p. 142). Para que isso aconteça, é preciso que se amplie o instrumento de mediação dessa relação pessoa e objetivações genéricas para-si: a consciência. O resultado da ampliação da consciência será a desnaturalização das hierarquizações das atividades cotidianas, no sentido da homogeneização. Como nos lembra os seguintes versos da canção “Comida”, de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto (1987): “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”. Sem hierarquização!

Constatamos, então, que todas as pessoas se formam mediante processo dialético da objetivação e apropriação, tanto no campo do em-si como do para-si. Contudo, nas condições reais objetivas do sistema capitalista, esse processo se dá, fundamentalmente, permeado por uma das principais características do sistema, a alienação, resultando na exclusão da maioria da humanidade, que participa, restritivamente, ressaltando-se, das relações no campo das objetivações genéricas em-si. Essa característica excludente do capitalismo transformará algumas objetivações genéricas para-si em relações não humanizadoras, pois reforçarão os fetiches da sociedade burguesa, como, por exemplo, a produção cinematográfica da indústria americana do entretenimento, incutindo concepções de mundo específicas da sociedade capitalista burguesa para todas as classes sociais como valores naturais dessas relações.

Após o percurso traçado até aqui, podemos afirmar que a humanização tem como uma das condições basilares de existência o processo de objetivação e apropriação, e que este ofereceu possibilidades para a prática da transmissão consciente das técnicas de transformação da natureza para outras pessoas, visando à sobrevivência da espécie.

O ato educativo tem papel fundamental como instrumento mediador entre as objetivações imediatas e as objetivações não imediatas do cotidiano, pois por meio dele, obter-se-á a consciência de que a genericidade para-si é uma necessidade sem a qual a pessoa não poderá viver com plenitude a condição de gênero humano. Para Duarte, “Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior” (1993, p. 189).

Uma das necessidades oriundas da ampliação do entendimento da contribuição das objetivações genéricas para-si para a vivência no patamar de gênero humano é, sem dúvida, a relação do ser humano com as manifestações artísticas. Duarte enfatiza e esclarece:

Se a arte é uma forma de objetivação da autoconsciência do gênero humano, que possibilita a vivência subjetiva ‘amplificada’ de contradições que podem

impulsionar a consciência do indivíduo no sentido da genericidade para-si, eu diria que esse tipo de apropriação de uma objetivação genérica para-si, por parte do indivíduo, não se realiza pelo simples contato do indivíduo com a obra de arte, mas requer a mediação de um processo pedagógico que possibilite uma apropriação para-si dessa obra (1993, p. 121).

Porém, o fato de estar vivenciando algum dos campos da genericidade para-si (arte, ciência, filosofia ou política) não significa que essa experiência esteja livre de alienação, como destacamos anteriormente, entretanto, mesmo sendo sob às restrições impostas pelo modelo da sociedade capitalista burguesa, as objetivações genéricas para-si, segundo Saccomani (2016, p. 105), “[...] trazem consigo elementos humanizadores e objetivações mais desenvolvidas, capazes de elevar e enriquecer a subjetividade humana”.

As manifestações artísticas vão muito além do valor de entretenimento ou de destaque social, pois as criações são influenciadas tanto pela dinâmica do desenvolvimento do gênero humano, quanto pelos momentos experienciados por cada indivíduo criador. Na obra de arte, manifesta-se a historicidade tanto da universalidade humana quanto da particularidade do ser individual, posto que, “Por detrás de todo o processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade” (SACCOMANI, 2016, p. 106).

Portanto, a obra de arte mostra-se como um reflexo mais elevado da realidade objetiva. A reprodução do concreto pelo pensamento é mediada por abstrações, sendo necessária a ação efetiva do sujeito para a apropriação do reflexo da realidade representada pela obra de arte. À educação escolar, cabe o papel de instrumento que conduza ao ponto da consciência mais elaborada do real representado na obra de arte. Em particular, na sociedade capitalista burguesa, a obra de arte deve possibilitar a compreensão de que esse modelo de sociedade não satisfaz ao gênero humano, mesmo que, como nos alerta Saccomani (2016, p. 110), “Em qualquer sociedade, a vida do gênero humano será sempre maior e mais rica que a vida do indivíduo singular”.

A obra de arte, em seu conceito mais amplo, manifesta a contradição humana entre a plenitude do gênero humano e as necessidades infinitas do indivíduo, o que se espera provoque movimentos de transformação da sociedade capitalista burguesa tão notadamente excludente. Para isso, é fundamental que se busque, a partir do ato educativo, uma ampliação da concepção de mundo ao se ter contato com uma obra de arte, posto que esta não se afasta idealisticamente da realidade objetiva, pelo contrário, torna-se um dos caminhos pelo qual o ser humano se apropria da sua historicidade.

Sendo assim, a obra de arte e a sua fruição, por parte das pessoas, trazem as

determinações e condicionamentos da sua totalidade histórica. Recordemos que a totalidade está baseada na necessidade de se compreender a realidade concreta a partir das várias dimensões que compõem o real não imediato, mas o real mediado pelas várias práticas sociais que compõem o todo social.

Consideremos que a obra de arte reproduz a realidade objetiva a partir da ação criativa de uma pessoa que a concebeu, que realizou uma mediação entre o real concreto e a manifestação artística. Assim, “[...] a obra de arte ultrapassa os limites de uma reprodução meramente mecânica da realidade; trata-se de um reflexo *mimético* (*grifo da autora*)” (SACCOMANI, 2016, p. 118). Portanto, a mimese reforça o caráter reflexivo da obra de arte com relação à realidade concreta, pois ela é um reflexo do conjunto de objetivações não cotidianas vivenciadas nas práticas sociais da pessoa que a criou. A obra de arte nos coloca frente à dialética entre a aparência e a essência, potencializando nossas vivências para além do imediato, desnaturalizando as manifestações cotidianas que na sociedade capitalista burguesa se mostram fetichizadas e alienantes.

A manifestação, verdadeiramente, artística sensibiliza a pessoa, por exemplo, ao trazer para a sua particularidade vivências próprias do gênero humano que ainda não foram experienciadas por ela, pois se apresentam de maneira superficial nas suas relações sociais cotidianas. No instante da recepção estética de um filme ou de um romance, poderemos experimentar dramas próprios da historicidade do gênero humano distantes no tempo e no espaço que estão sendo representados pelas personagens. Essa potencialidade da obra de arte possibilita à pessoa o contato mais amplificado com o grau de desenvolvimento da genericidade humana, contribuindo, efetivamente, para a formação da sua individualidade, pois, “À medida que o ser humano se relaciona de forma mais consciente com o gênero humano, passa a se relacionar de forma mais consciente consigo mesmo” (SACCOMANI, 2016, p. 124).

A obra de arte atua no psiquismo humano no sentido da superação da alienação da cotidianidade, tão presente na sociedade capitalista burguesa, sem dúvida, incorporando essas relações cotidianas, mas em um patamar de maior complexidade de compreensão dessas relações, pois, ocorre um processo dinâmico de seleção e reelaboração do conteúdo artístico por parte da pessoa que vivencia a obra, processo esse condicionado pelo grau de objetivação e apropriação de cada pessoa. Segundo Saccomani (2016, p. 128), “[...] por meio da dialética entre essência e aparência, o ser humano pode suspender momentaneamente a heterogeneidade própria à vida cotidiana, nesse processo homogeneizador”. E nesse sentido, a obra de arte tem papel fundamental.

A obra de arte traz na sua concepção a subjetividade artística de quem a elabora, mas

não a subjetividade fruto da individualidade cotidiana da pessoa, e sim da sua relação com a genericidade para-si, pois, como já foi dito anteriormente, cada pessoa, artista ou não, é síntese de múltiplos condicionamentos históricos. Para Saccomani, “[...] o reflexo artístico não é o universal nem o singular. A obra de arte toma o particular como categoria central, como ponto médio, como síntese e superação do singular e do universal” (2016, p. 131). É a superação da singularidade da pessoa que cria, a partir de um movimento que se desloca até o universal, genérico humano, e retorna numa nova elaboração particular, ou seja, em uma concepção mais ampliada das relações.

Na seção que tratamos da PHC, dissemos que a catarse se constitui como o quarto passo da metodologia proposta por Dermeval Saviani para a concretização de um processo revolucionário de ensino-aprendizagem. Aqui identificamos essa categoria como o momento no qual ocorre a homogeneização das hierarquias das objetivações genéricas. Esse processo representa o momento na formação humana no qual a singularidade da vida cotidiana é superada pela incorporação pelo ser humano, individualmente, da cultura produzida e acumulada historicamente pela humanidade. A esse processo, pressupõe-se uma mudança significativa da relação entre o ser humano e as objetivações genéricas.

A fruição de uma obra de arte, por exemplo, possibilita que uma maior quantidade de pessoas se relacione com os sentimentos e as concepções de mundo da pessoa que a criou. “Quando um indivíduo está em contato com uma obra de arte - seja quando lê uma poesia, seja quando escuta uma música ou assiste a uma peça de teatro -, está se apropriando dos sentimentos, emoções, hábitos e valores ali objetivados” (SACCOMANI, 2016, p. 137). No momento da criação, ao objetivar os seus sentimentos e as suas concepções na obra de arte, a pessoa transfere de forma sintética para o produto artístico a sua subjetividade, juntamente com as múltiplas determinações desenvolvidas historicamente pela humanidade, sendo que a base “[...] dessa análise é o processo histórico de humanização, no qual os sentimentos se desenvolvem historicamente na medida em que se objetivam” (SACCOMANI, 2016, p. 137).

As atividades de produção artística e a de recepção de uma obra de arte possuem características distintas, porém ambas acionam os condicionamentos e as determinações sociais do seu tempo, portanto, são processos ativos de elaboração criativa e interpretativa. Podemos até dizer que a interpretação é uma ação menos ativa, mas não totalmente passiva. Para Saccomani, a “[...] relativa passividade é necessária ao processo de momentânea, mas inteira absorção do indivíduo no processo de fruição artística” (SACCOMANI, 2016, p. 138).

Tomemos, por exemplo, as duas horas, às vezes mais que isso, de imersão de uma pessoa em uma sala de cinema ao contemplar uma produção cinematográfica. Apesar de não

haver uma mudança substancial logo após o momento do contato com o produto artístico cinematográfico, posto que esse imediatismo é característico do pragmatismo cotidiano, ocorrerá, sim, “[...] um salto qualitativo na subjetividade do receptor” (SACCOMANI, 2016, p. 139).

Mas para que isso ocorra, devem-se oferecer-lhe as mediações necessárias ao processo de apropriação e objetivação da obra de arte, como nos afirma Saccomani:

A educação escolar não deve se limitar a colocar o indivíduo em contato com as obras de arte. Para que esse contato seja o mais profícuo possível, a escola deve fazer com que os alunos aprendam a relacionar-se esteticamente com essas obras, o que vale tanto para os alunos que ainda não tenham tomado contato com determinadas obras de arte como para os casos em que esse contato tenha existido previamente, já que a relação com as objetivações genéricas para si sempre pode ser enriquecida (2016, p. 141 e 142).

Ao se utilizar o produto artístico no processo de ensino-aprendizagem, há de se disponibilizarem os conceitos que tornarão possível a fruição dos estudantes com a obra de arte no maior patamar que se conseguir alcançar. Por isso, afirmamos que a fruição estética de uma obra de arte pode e deve ser ensinada no processo de ensino-aprendizagem.

1.4 O CINEMA COMO POSSIBILIDADE CRÍTICA À SOCIEDADE CAPITALISTA BURGUESA

Para o filósofo alemão Walter Benjamin, a obra de arte sempre foi reproduzível, seja pela imitação praticada pelos aprendizes, tendo como origem as obras dos seus respectivos mestres, seja por meio das técnicas criadas ao longo da história, como a xilogravura, a estampa em chapa de cobre etc., até chegarmos à litografia, técnica que para o pensador alemão “[...] permitiu às artes gráficas pela primeira vez colocar no mercado suas produções não somente em massa, como já acontecia antes, mas também sob a forma de criações sempre novas” (BENJAMIN, 1987, p. 166). O aparecimento das artes gráficas propiciou a possibilidade de representação da vida cotidiana.

Ao discutir o aspecto da autenticidade da obra de arte, ele afirma que somente o aqui e o agora, ou seja, no local em que a obra de arte se encontra e no tempo presente da sua fruição é que essa característica poderá ser constatada. Portanto, isso faz com que o elemento autenticidade escape à reproduzibilidade técnica.

A aura de uma obra de arte se mantivera em diferentes contextos tradicionais, sendo no ritual mágico ou religioso a sua forma mais primitiva de inserção na tradição. Os seguintes fenômenos sociais são os responsáveis pelo declínio da aura: a reproduzibilidade do objeto,

aproximando-o das pessoas e dando a estas a sensação de posse; e, a nítida percepção da diferença entre a reprodução e o original, devido às características apresentadas pelas imagens técnicas, superando a autenticidade.

Não obstante, a importância que dá à categoria autenticidade, Benjamin destaca algumas características positivas da reprodutibilidade técnica da obra de arte, a saber: a capacidade de acentuar elementos constitutivos da obra original (aqui ele indica uma ferramenta da técnica fotográfica: o tipo de enquadramento, ou seja, o ponto de vista escolhido pelo fotógrafo) e a possibilidade de a cópia aproximar muitas pessoas da obra (um coro gravado, originalmente, dentro de uma catedral poderá ser ouvido em um cômodo de uma casa, através da execução de um fonograma).

Para ele, "[...] a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido" (BENJAMIN, 1987, p. 168). Resumindo, para Benjamin, ao se reproduzir a obra de arte, multiplicando-a, ela adquire uma "existência serial", ao mesmo tempo que aproxima a obra de arte do espectador, atualizando o objeto reproduzido, resultando em um "[...] violento abalo da tradição [...]" (1987, p. 168).

Neste contexto, Benjamin enfatiza a importância do surgimento da fotografia, que deslocou o processo de reprodução da imagem cotidiana da capacidade artística manual para o olhar do fotógrafo, proporcionando, assim, uma aceleração sem precedentes, visto que "[...] o olho apreende mais depressa do que a mão desenha [...]" (1987, p. 167) e como "[...] com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual" (1987, p. 171), sendo o objeto artístico, na era das imagens técnicas, criado cada vez mais para ser reproduzido, resultando na perda da razão de ser da autenticidade. Basta pensarmos em uma imagem fotográfica, que a partir do seu negativo serão feitas inúmeras cópias. Para o filósofo alemão, isso transforma sobremaneira a função social da arte, superando o ritualístico em direção ao campo político.

Para fundamentar as suas afirmações, Benjamin recorre ao campo cinematográfico que, para ele, apresenta características identitárias que o diferenciam de outros campos da produção artística. O modelo de produção cinematográfico pressupõe a necessidade da reprodutibilidade técnica do filme finalizado, pois a realização deste tornar-se-á "[...] tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme" (1987, p. 172). Isto faz com que a difusão em massa da obra cinematográfica seja uma condição obrigatória para a sua realização. Destaquemos que Benjamin falava da produção cinematográfica no contexto do modelo de produção capitalista, na primeira metade do século passado: "Em 1927, calculou-se que um filme de longa metragem, para ser rentável, precisaria

atingir um público de nove milhões de pessoas" (1987, p. 172).

Ao utilizar-se da produção cinematográfica, dois conceitos são bastante importantes na discussão de Benjamin: o valor de culto da obra de arte e o seu valor de exposição. O primeiro estaria ligado à tradição da magia ou da religiosidade. As obras existiam, mas nem sempre deveriam ser expostas ao público, pois eram restritas, muitas vezes, aos olhos dos sacerdotes. Contudo, ao emancipar-se do aspecto ritualístico, essas obras passam a ter valor de exposição. Para ele:

A exponibilidade de uma obra de arte cresceu em tal escala, com os vários métodos de sua reprodutibilidade técnica, que a mudança de ênfase de um polo para outro corresponde a uma mudança qualitativa comparável à que ocorreu com a pré-história (1987, p. 173).

Na pré-história, preponderava o valor de culto que conferia ao objeto a condição de instrumento mágico poderoso. Mais tarde, seria dado ao objeto a condição de obra de arte, aparecendo com ênfase o valor de exposição.

Benjamin considera a produção cinematográfica como o campo ideal para discutir as várias nuances da obra de arte na época da reprodutibilidade técnica, para além, inclusive, do valor de exposição, pois a obra cinematográfica "[...] serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana" (1987, p. 174).

O valor de culto, apesar de apresentar um recuo considerável na história da humanidade, durante um tempo se manteve preponderante, materializando-se, por exemplo, na prática de produção de fotografias dos rostos das pessoas, pois foram os retratos a motivação mais usual nos primórdios da arte fotográfica. Entretanto "[...] quando o homem se retira da fotografia, o valor de exposição supera pela primeira vez o valor de culto" (BENJAMIN, 1987, p. 174).

Já foi dito que o produto cinematográfico tem na sua reprodutibilidade técnica um aspecto determinante do seu caráter como produto artístico. Outro aspecto a ser levado em consideração é o fato de que o filme não é realizado de uma só vez, mas depende de um processo longo para gravação de cenas e sequências. A possibilidade de se registrarem várias vezes uma mesma cena oferece ao montador escolhas na busca da perfectibilidade da narrativa fílmica, aspecto bastante peculiar ao cinema, quando comparamos com os valores eternos da produção artística da Grécia Antiga, como, por exemplo, no campo da escultura, quando o artista utilizava um bloco único na produção de uma estátua.

Benjamin defende também que a obra de arte cinematográfica surgirá a partir do sequenciamento final das cenas, ou seja, ao se efetivar a etapa da montagem, pois, para ele,

"[...] cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado" (1987, p. 178). Reforçando esse pensamento, ele reafirma o caráter ilusionista do cinema determinado pela montagem, pois o resultado fílmico esconde "[...] do nosso campo visual as câmaras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios à cena" (1987, p. 186).

Não obstante, reconheça a importância da arte cinematográfica, pois ela:

[...] é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1987, p. 187).

Nas suas análises, Benjamin faz críticas contundentes ao capitalismo, entendendo que este inviabilizou o caráter revolucionário da obra cinematográfica, elencando, por exemplo, entre outros aspectos, a criação do *star system*, ou seja, o culto às estrelas, e a necessidade das grandes bilheterias, além de, em grande parte, impedir "[...] a concretização da aspiração legítima do homem moderno de ver-se reproduzido [...]" (1987, p. 184), pois a indústria cinematográfica capitalista estimula concepções e demandas burguesas na classe trabalhadora, como, por exemplo, "[...] a inquebrantável aspiração por novas condições sociais" (1987, p. 185), dificultando a tomada de consciência de classe e alterando a relação das massas com a arte, pois o filme promove uma relação de identificação "[...] direta e interna entre o prazer de ver e sentir [...]" (1987, p. 185) dos milhares de espectadores nas salas de cinema.

Benjamin nos convida a uma reflexão bastante interessante, a saber: o cinema possibilita um equilíbrio entre o ser humano e o aparelho. Isto acontece graças ao modo como o próprio ser humano e o mundo são captados e representados na grande tela. Pelos vários tipos de planos (plano geral, plano de conjunto, primeiro plano, primeiríssimo plano etc.) e pontos de vista da câmera, penetramos "[...] os mil condicionamentos que determinam a nossa existência [...]" (1987, p. 189), sem que se perceba a mediação realizada pelo aparelho cinematográfico. O cinema também nos oferece um "[...] grande e insuspeitado espaço de liberdade" (1987, p. 189), pois em poucos quadros por segundo, nos transporta dos nossos espaços (casa, escritório, escolas etc.) que, em certa medida, nos aprisiona e nos lança a lugares os mais distantes possíveis e imagináveis. Para ele, "A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente" (1987, p. 189).

O espectador do filme, ao perceber uma imagem, imediatamente, é impelido a uma nova percepção, pois na sequência surgirá um novo plano, mesmo que esta informação

imagética surja com o objetivo de complementar o entendimento da imagem anterior. Segundo Benjamin, "Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda" (1987, p. 192).

A escolha entre adotar a narrativa cinematográfica clássica, há décadas imposta pelo cinema industrial capitalista para atingir o máximo de espectadores, base da geração de lucro, ou uma narrativa contra-hegemônica, baseada na desconstrução da estrutura narrativa clássica, consolidada pela indústria cinematográfica americana, até hoje é um dilema para quem tem objetivos revolucionários ao realizar a produção de uma obra cinematográfica. Para a pesquisadora do cinema alemão, Ilma Esperança (1993, p. 15) “[...] o cinema, ao contrário de outras artes, fica mais sujeito à ‘força do hábito’ ou aos esquemas convencionais, em função dos limites impostos pela indústria cultural”.

O cinema comercial não tem interesse em questionar a realidade objetiva, muito pelo contrário, a maioria das produções fílmicas comerciais não consideram a existência de uma totalidade real concreta, mas, sim, de várias realidades possíveis, como preconiza o ideal pós-moderno das metanarrativas. Este modelo de produção cinematográfica se fixa na ideologia das possibilidades compensatórias individuais para a classe trabalhadora, estando esta inserida no universo do público consumidor de filmes, grupo este que, segundo Esperança, (1993, p. 16), “[...] procura diversão, quer ser entretido sem compromisso, evitando o confronto com a realidade social [...]”, identificando-se com as aspirações da elite, como a possibilidade de ascensão social e felicidade no âmbito nuclear da família tradicional burguesa. Vejamos o que já dizia Balázs (1961 *apud* Esperança, 1993, p. 16), em 1930:

É por isso que a produção cinematográfica europeia e americana está dirigida ideologicamente à pequena-burguesia. O pequeno-burguês não tem consciência de classe, portanto não recusará o que for contrário a seus interesses econômicos e sociais. Mas, acima de tudo, a pequena-burguesia é o maior campo de descarga, porque sua mentalidade não se limita a uma única camada social. O pequeno-burguês também se esconde em muitos proletários, em muitos intelectuais e na grande burguesia. Todos eles unem-se no cinema em um só sentimento.

Podemos afirmar que é no cinema comercial que a classe média, a qual identificamos aqui como sinônimo de pequena-burguesia capitalista, encontra o lugar para vivenciar o seu ideal espiritual romântico, caracterizado por um otimismo baseado na igualdade de possibilidades e liberdade de escolha para todas e para todos.

Reforçando essa discussão trazida por Benjamin e complementada por Esperança, a respeito das possibilidades e das limitações da arte cinematográfica como instrumento revolucionário dentro da sociedade capitalista burguesa, trataremos agora algumas reflexões

feitas por diretores tidos como contra-hegemônicos.

Inicialmente, vejamos o que traz o texto intitulado “Eztetyka da Fome”, escrito em 1965, pelo cineasta baiano Glauber Rocha, ao afirmar que a representação do Brasil no mundo estaria caracterizada por “[...] exotismos formais que vulgarizam problemas sociais [...]” (2013, p. 1), contaminando não somente o campo das artes, mas também o fazer político. Isso se daria, fundamentalmente, pelas condições impostas pelos anos de colonialismo, seja ele formal ou disfarçado de liberalismo democrático. Segundo Rocha:

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da AL é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (2013, p. 1).

Nesse sentido, o observador eurocêntrico não compreenderia a miséria latino-americana e, por sua vez, o latino não conseguiria comunicar a sua verdadeira condição de miserabilidade. Rocha afirma que a fome na América Latina “[...] é o nervo de sua própria sociedade [...]” (2013, p. 2), sendo vivenciada por grande parte da população, mas não compreendida em suas várias dimensões. Para ele, a maior contribuição do movimento cinemanovista foi a busca do entendimento das dimensões manifestadas da miserabilidade na sociedade brasileira.

Rocha nos mostra que o Cinema Novo, movimento do qual foi um dos maiores artífices, foi motivador de reações pois:

[...] narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi esta galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo Governo, pela crítica a serviço dos interesses antinacionais pelos produtores e pelo público – este último não suportando as imagens da própria miséria (2013, p. 2).

Esse aspecto denunciativo da miserabilidade brasileira, característica principal da produção cinemanovista, sofreu forte oposição da produção cinematográfica industrial nacional na época, ligada à elite capitalista burguesa brasileira, que, por sua vez, buscava ocupar as salas de exibição com:

[...] filmes de gente rica, em casas bonitas, andando em carros de luxo: filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens, de objetivos puramente industriais. Estes são os filmes que se opõem à fome, como se, na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria

incivilização (ROCHA, 2013, p. 2).

Rocha argumenta que o compromisso com a realidade objetiva brasileira teria sido o que tornou o Cinema Novo tão importante para a cinematografia mundial e traça uma relação entre o movimento cinematográfico do qual fez parte com a produção literária politicamente engajada dos anos de 1930. Lembremos que um dos grandes momentos da filmografia cinemanovista foi a adaptação do clássico romance "Vidas secas", do escritor e político comunista Graciliano Ramos, e dirigido por Nelson Pereira dos Santos. Para o cineasta baiano, a sociedade brasileira sente vergonha em admitir que passa fome, desconhecendo, inclusive, a origem desse fenômeno e esse sentimento e ignorância causaram estranheza e, por que não dizer, até mesmo certa repulsa de parte do público espectador nacional às produções do Cinema Novo.

O diretor sugere que a cinematografia cinemanovista seria uma das fontes para compreender a fome no País, pois:

Sabemos nós – que fizemos estes filmes feios e tristes, estes filmes gritados e desesperados onde nem sempre a razão falou mais alto – que a fome não será curada pelos planejamentos de gabinete e que os remendos do technicolor não escondem mas agravam seus tumores. Assim, somente uma cultura da fome, minando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente: a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência" (ROCHA, 2013, p. 3).

Para Rocha, a violência é a arma pela qual o faminto tenta sobreviver, como constatamos nos exemplos do explorado Fabiano, em "Vidas Secas", e do cangaceiro Corisco, em "Deus e o Diabo na Terra do Sol", este último dirigido pelo próprio diretor baiano, não sendo um primitivismo natural latino-americano, como poderia sugerir o olhar eurocêntrico, mas um caminho determinado pela miserabilidade social, sendo a estética da violência para a sobrevivência uma estética revolucionária e transformadora.

A estética cinemanovista, notadamente baseada na realidade concreta social brasileira, não seria um privilégio da produção cinematográfica brasileira contra-hegemônica, mas, sim, uma fonte para a produção de filmes em todos os países que sofreram e ainda sofrem com a exploração violenta implementada pelo sistema colonialista em toda a história mundial, pois para Rocha,

[...] onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialescos da censura, aí haverá um germe vivo do Cinema Novo. Onde houver um cineasta disposto a enfrentar o comercialismo, a exploração, a pornografia, o tecnicismo, aí haverá um germe do Cinema Novo. Onde houver um cineasta, de qualquer idade ou de qualquer procedência, pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do Cinema Novo (ROCHA, 2013, p. 3).

Por fim, sobre a filmografia do movimento cinemanovista, cabe a seguinte afirmação do inquieto cineasta: "[...] não é um filme mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência" (ROCHA, 2013, p. 4).

Também partindo do entendimento da necessidade de se produzir um cinema crítico e revolucionário, os cineastas Octavio Getino e Fernando Solanas, logo no primeiro parágrafo do texto intitulado "Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo", alertam para o papel que o capital, hegemonicamente norte-americano, definiu para a produção cinematográfica mundial: a de realizador de espetáculos lucrativos de entretenimento. Neste contexto, poderíamos imaginar que essa dimensão concreta da realidade da produção fílmica internacional inviabilizaria a possibilidade de existência de um cinema contra-hegemônico.

Entretanto, para os autores, esse pensamento se configuraria como um equívoco, pois está alicerçado na concepção burguesa que considera a produção cinematográfica somente a partir do modelo industrial norte-americano de geração de lucro. Entretanto, movimentos anti-imperialistas estavam ocorrendo em países do chamado Terceiro Mundo: Cuba já havia feito a revolução socialista; no Vietnã, acontecia uma luta revolucionária; e em vários países do continente africano, o colonialismo era alvo de ataques das forças populares. Por isso, Getino e Solanas puderam afirmar que: "Una situación histórica nueva a un hombre nuevo naciendo a través de la lucha antimperialista demandaban también una actitud nueva y revolucionaria a los cineastas de nuestros países e incluso de las metrópolis imperialistas" (1969, p. 2).

Nesse manifesto, Getino e Solanas aludiram a iniciativas de uso do cinema como instrumento revolucionário na América Latina, citando, principalmente, o Chile e a Argentina, onde grupos insurgentes ou, até mesmo, partidos políticos proporcionaram a seus quadros material cinematográfico revolucionário, após perceberem,

[...] la necesidad de cuadros que, entre otras cosas, sepan manejar de la mejor manera posible una cámara filmadora, una grabadora de sonido o un aparato de proyección. Vanguardias políticas y vanguardias artísticas confluyen, desde la lucha por arrebatarse el poder al enemigo, en una tarea común que las enriquece mutuamente (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 9).

A arte sempre representará os interesses de classes conflitantes. No contexto colonialista, competem o colonizador e o nacional, na sociedade capitalista burguesa, disputam também duas concepções de arte, uma representada pela classe trabalhadora e outra pela elite capitalista. Para os autores, essa dualidade somente será superada quando "[...] los mejores valores del hombre pasen de la prescripción a la hegemonía, cuando se universalice la liberación del hombre" (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 2). Mas, enquanto isso não acontece, é necessário

que existam no campo da produção cinematográfica filmes subversivos, contra-hegemônicos, e, por que não, revolucionários.

A impossibilidade de se perceber a existência concreta dessa dualidade faz com que as pessoas compreendam o mundo a partir das concepções da classe dominante. Por isso a necessidade de se produzir um cinema que contribua para a sensibilização e politização da classe trabalhadora, visando à compreensão da realidade desigual existente no capitalismo. Para os autores, a classe média é o campo ideal para a recepção e sustentação da colonização cultural, sendo a classe: “[...] colchón entre los polos sociales, sus mayores posibilidades de acceso a la civilización, posibilitan al imperialismo una base social de apoyo que alcanza en algunos países latinoamericanos considerable importancia” (GENTINO; SOLANAS, 1969, p. 4).

Um dos principais complementos para a difusão da concepção de mundo da classe dominante são os meios de comunicação, posto que estão, principalmente no Brasil, sob a gestão de grupos econômicos identificados com o modelo capitalista. Mesmo tendo perdido, substancialmente, audiência para as plataformas digitais acessadas por meio da Internet, os tradicionais meios de comunicação, como televisão e rádio, ainda exercem influência considerável na formação da consciência da classe trabalhadora. Com o cinema não seria diferente. Por isso, os dois cineastas alertam para as aspirações idealistas que concebem o cinema como abstrações universais, desconsiderando as dimensões históricas que configuram o processo de realização de um filme:

Toda tentativa de contestación incluso virulenta, que no sirva para movilizar, agitar, politizar de una u otra manera a capas del pueblo, armarlo racional y sensiblemente para la lucha, lejos de intranquilizar al sistema, es recibida con indiferencia y hasta con agrado. La virulencia, el inconformismo, la simple rebeldía, la insatisfacción, son productos que se agregan al mercado compra y venta capitalistas, objetos de consumo” (GETINO; SOLANAS, p. 5).

Para eles, estaria nesse grupo o cinema de contestação promovido por oligopólios de distribuição e lançado em grandes esquemas comerciais. A produção cinematográfica revolucionária deve estar atenta que ultrapassar certos limites do sistema hegemônico pode significar certa necessidade de autocorreção oriunda da própria contradição capitalista. Portanto:

Insertar la obra como hecho original en el proceso de liberación, ponerla antes que en función del arte en función de la vida misma, disolver la estética en la vida social; éstas y no otras son a nuestro parecer las fuentes a partir de las cuales, como diría Fanon, habrá de ser posible la descolonización, es decir, la cultura, el cine, la belleza, al menos, lo que más nos importa, nuestra cultura, nuestro cine y nuestro sentido de la belleza (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 6).

Os autores propõem a insubordinação das produções cinematográficas nacionais frente

ao modelo norte-americano, pois:

La apropiación mecanicista de un cine concebido como espectáculo, destinado a su difusión en grandes salas, con un tiempo de duración estandarizado, con estructuras herméticas que nacen, crecen y mueren dentro de la pantalla, además de satisfacer los intereses comerciales de los grupos productores, llevan también a la absorción de formas de la concepción burguesa de la existencia, que son la continuidad del arte ochocentista, del arte burgués: el hombre sólo es admitido como objeto consumidor y pasivo: antes que serle reconocida su capacidad para construir la historia, sólo se le admite leerla, contemplarla, escucharla, padecerla" (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 6).

Portanto, o filme como mercadoria, gerador de lucro, multiplicador do investimento na realização e distribuição das produções, justificando do ponto de vista do capital, o modelo das análises motivacionais implementado pelos grandes estúdios norte-americanos, que identificam os sonhos e as frustrações das massas, objetivando vender a vida nos filmes, "[...] la vida como en el cine, la realidad tal como es concebida por las clases dominantes" (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 6), impondo não somente o modelo da linguagem (a narrativa cinematográfica clássica), mas, também, os modelos industrial de produção e de distribuição dos filmes, "[...] nacidos para satisfacer las necesidades culturales y económicas no de cualquier grupo social, sino las de uno en particular: el capital financiero americano" (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 7).

Nesse contexto, surgem instituições que dão sustentação a esse modelo, como é o caso da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, fundada em 11 de maio de 1927, na Califórnia, Estados Unidos, e que, anualmente, premia produções com uma estatueta conhecida como "Oscar", assumindo o status de principal premiação mundial no campo cinematográfico. Para os autores, "Estamos ante el andamiaje del primer cine, del cine dominante, aquel que desde las metrópolis se proyecta sobre los países dependientes y encuentra en éstos sus obsecuentes continuadores" (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 7).

Na sequência da discussão, os autores identificam o surgimento de alternativas ao modelo hegemônico, às quais denominam de cinema autoral ou cinema novo, contudo, sem deixar de pontuar as limitações desse fazer cinematográfico. Uma indústria cinematográfica inserida numa economia dependente, como é o caso dos países latino-americanos:

[...] comenzó a generar sus propias estructuras: formas de distribución y canales propios de exhibición (en su mayoría cineclubes o cines de arte, etc.), como también ideólogos, críticos y revistas especializadas. Por otra parte generó también una equívoca ambición: la de aspirar a un desarrollo de estructuras propias que compitieran con las del primer cine, en una utópica aspiración de dominarla "gran fortaleza". Esta tentativa reformista, típica manifestación del desarrollismo, expresada en el intento de desarrollar una industria del cine (independiente o pesada) como manera de salir del

subdesarrollo cinematográfico, condujo a importantes capas del segundo cine a quedar mediatizadas por los condicionamientos ideológicos y económicos del propio sistema. Así ha nacido un cine abiertamente institucionalizado o presuntamente independiente, que el sistema necesita para decorar de “amplitud democrática” sus manifestaciones culturales (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 7).

Os avanços tecnológicos que vinham acontecendo há décadas no campo dos registros sincrônicos de imagens e de sons e a portabilidade das câmeras e gravadores vão desfeticizar "[...] el hecho cinematográfico, para limpiarlo de aquella aureola casi mágica que hacía aparecer al cine sólo al alcance de los “artistas”, “genios”, o “privilegiados”. El cine está cada día más al alcance de capas mayores" (GENTINO; SOLANAS, 1969, p. 10). Neste ponto, vale registrar o destaque que os autores dão ao cinema documentário, que talvez tenha sido o campo da estética cinematográfica que mais se beneficiou dos avanços tecnológicos:

El cine conocido como documental, con toda la vastedad que este concepto hoy encierra, desde lo didáctico a la reconstrucción de un hecho o una historia, constituye quizá el principal basamento de una cinematografía revolucionaria. Cada imagen que documenta, testimonia, refuta, profundiza la verdad de una situación, es algo más que una imagen filmica o un hecho puramente artístico: se convierte en algo indigerible para el sistema (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 11).

O cinema revolucionário deverá ser um instrumento para a compreensão da realidade concreta da sociedade capitalista burguesa, com o objetivo de transformá-la, assim propõem Getino e Solanas, pois para eles:

No hay posibilidad de acceso al conocimiento de una realidad en tanto no exista una acción sobre esa realidad, en tanto no se realiza una acción tendiente a transformar, desde cada frente de lucha, la realidad que se aborda. Aquello tan conocido de Marx, merece ser repetido a cada instante: no basta interpretar el mundo, ahora se trata de transformarlo (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 11).

Destaquemos agora o percurso pensado por Getino e Solanas para a aquisição do conhecimento a partir da experiência filmica. O primeiro passo seria o contato com as coisas do mundo exterior, provocando sensações através das imagens e dos sons, graças à capacidade de síntese da imagem cinematográfica, seguido, no segundo instante, pela sintetização das informações sensoriais provocadas na fase anterior, proporcionando a elaboração de conceitos. O terceiro momento seria caracterizado pela compreensão mais elaborada e crítica da realidade concreta, transformando o conhecimento objetivo em prática revolucionária. Para os autores, o que proporcionaria beleza e eficácia a um filme seria a abordagem das profundas contradições que compõem a realidade objetiva, com sua riqueza dialética e totalizante:

Somos conscientes que con una película, al igual que con una novela, un cuadro o un libro, no liberamos nuestra patria, pero tampoco la liberan ni una huelga, ni una movilización, ni un hecho de armas, en tanto actos aislados.

Cada uno de estos o la obra cinematográfica militante, son formas de acción dentro de la batalla que actualmente se libra. La efectividad de uno u otro no puede ser calificada apriorísticamente, sino a través de su propia praxis. Será el desarrollo cuanti y cualitativo de unos y otros, lo que contribuirá en mayor o menor grado a la concreción de una cultura y un cine totalmente descolonizados y originales. Al límite diremos que una obra cinematográfica puede convertirse en un formidable acto político, del mismo modo que un acto político, puede ser la más bella obra artística: contribuyendo a la liberación total del hombre (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 19-20).

Para os cineastas argentinos, o cinema revolucionário é, ao mesmo tempo, um cinema de destruição e de construção: de destruição da imagem neocolonialista, imperialista, opressora; e, de construção de outra realidade igualitária. Por isso, afirmam que:

[...] el cine revolucionario no es fundamentalmente aquel que ilustra y documenta o fija pasivamente una situación, sino el que intenta incidir en ella ya sea como elemento impulsor o rectificador. No es simplemente cine testimonio, ni cine comunicación, sino ante todo cine-acción" (GETINO e SOLANAS, 1969, p. 12).

Prossigamos com a discussão sobre cinema contra-hegemônico e, dessa vez, a partir da obra "A dialética do espectador", do cineasta cubano Tomás Gutiérrez Alea, que, à certa altura, apresenta dois importantes conceitos relacionados à recepção de uma produção fílmica, a saber: o espectador contemplativo e o espectador ativo. Para ele, o espetáculo é um fenômeno que se destina à contemplação de algo insólito, extraordinário, excepcional, ou mesmo fora-do-comum, pois estes fenômenos constituem "[...] un espectáculo en la medida en que rompen la imagen habitual que se tiene de la realidad" (ALEA, 1984, p. 63). Muitos fenômenos da realidade podem manifestar-se espetacularmente, como é o caso das guerras, mobilizações populares, tragédias naturais etc.

O autor nos explica que tanto o conhecimento quanto os valores que formam a consciência se desenvolvem a partir dos pontos de vista histórico-social e individual, constituindo-se em um "[...] proceso que tiene como punto de partida el momento de la contemplación – conciencia sensorial – y que culmina en el momento de la conciencia racional o teórica" (ALEA, 1984, p. 64). Podemos dizer, então, que a contemplação é um fenômeno fundamental para a apropriação da realidade objetiva.

Entretanto, este não se constitui como uma simples apropriação passiva realizada pelo ser humano de uma determinada realidade concreta. Esta atividade de apropriação do real, mediante a contemplação, tem maior ou menor grau, condicionada pela individualidade do sujeito e pelas dimensões históricas na qual este se encontra, e também pelas características do "[...] objeto contemplado y de cómo éstas pueden constituir un estímulo para desencadenar en el espectador una actividad de otro orden, una acción consecuente más allá del espectáculo"

(ALEA, 1984, p. 64).

Para Alea, falar de espectador ativo não significa tratar daquele que fica na condição passivo-contemplativa, mas de um espectador que tem como ponto de partida a contemplação viva e desencadeia "[...] un proceso de comprensión crítica de la realidad (que incluye el espectáculo, por supuesto) y consecuentemente una acción práctica transformadora" (1984, p. 64).

O espectador de um filme está diante do resultado de um processo criativo que teve como ponto de partida um ato de contemplação viva de uma determinada realidade objetiva e que, certamente, iniciou o processo mais complexo de formação da consciência teórica do fenômeno contemplado, por parte do realizador da produção cinematográfica. Esta se constituirá, então, em um instrumento de mediação dentro do processo de compreensão da realidade concreta. Arrematando, Alea nos diz:

Cuando la relación se produce sólo en el primer nivel, es decir, cuando el espectáculo es contemplado como un objeto en sí y nada más, el espectador 'contemplativo' puede satisfacer una necesidad de disfrute, de goce estético, pero su actividad, expresada fundamentalmente en una aceptación o rechazo del espectáculo, no rebasa el plano cultural. Éste se ofrece entonces como simple objeto de consumo y toda referencia a la realidad social que lo condiciona se reduce a una afirmación de sus valores, o, en otros casos, a una 'crítica' complaciente (ALEA, 1984, p.65).

Na sociedade capitalista burguesa, a estrutura narrativa cinematográfica recorre habitualmente às características do melodrama, centrada na jornada do herói burguês defensor dos valores estáveis da sociedade a qual faz parte. Constituído-se, notadamente, em um instrumento ideológico "[...] de cierta eficacia para alentar y consolidar el conformismo en grande sectores del pueblo" (ALEA, 1984, p. 65). Comumente, esses valores são a pátria, a propriedade privada, a religião etc, elementos estruturantes da moral burguesa.

Esse espetáculo melodramático funciona como um elemento pacificador das contradições estruturantes da sociedade capitalista, pois, esconde as várias determinações que agem dialeticamente na realidade objetiva das relações sociais. A produção cinematográfica hegemônica, no capitalismo, mantém o espectador no patamar da contemplação, pois "[...] invierte el rol del espectador-sujeto y lo somete a la triste condición de objeto" (ALEA, 1984, p. 66).

Para Alea, a realidade exige que adotemos posições frente a ela, pois essa exigência está na base da relação do ser humano com o mundo, ao largo da história. Portanto:

Si asumimos consecuentemente el principio de que 'el mundo no satisface al hombre y éste decide cambiarlo por medio de su actividad' debemos tener presente que esa actividad del hombre, esa toma de partido que se traduce en

acción práctica transformadora, está condicionada por el tipo de relaciones sociales de cada momento. [...] Este proceso sólo es posible si va aparejado con un consecuente desarrollo de la conciencia social (ALEA, 1984, p. 68).

O autor afirma que o espetáculo cinematográfico também faz parte desse processo, pois reflete uma tendência da consciência social que influencia o espectador, podendo operar como estímulo ou obstáculo para a ação transformadora, pois:

[...] cuando hablamos de una acción consecuente nos referimos a ese tipo específico de participación, condicionada histórica y socialmente, una participación concreta que implique una respuesta adecuada a problemas de la realidad social y en primer lugar aquellos que se sitúan en el plano ideológico y político" (ALEA, 1984, p. 69).

E para provocar uma ação crítica e que tenha como objetivo a transformação da sociedade capitalista burguesa, "[...] es necesario, como condición primera, que en el espectáculo se problematice la realidad, se expresen y se transmitan inquietudes, se abran interrogantes" (ALEA, 1984, p. 69). Alea propõe que a obra cinematográfica seja portadora de conteúdos que levem o espectador à compreensão das várias determinações da realidade concreta e objetiva, posto que este, não pode ser considerado como uma abstração, mas, sim, condicionado historicamente, portanto, um ser com concretude social.

1.5 A EDUCAÇÃO E A ARTE CINEMATOGRAFICA

As várias dimensões históricas de uma totalidade social na qual uma pessoa está inserida lhe fornecerá determinadas ferramentas para lidar com as mais diversas manifestações artísticas do seu tempo, incluído aqui as produções cinematográficas. Esse acervo cultural constituirá uma prática social que influenciará as escolhas filmicas para além do gosto pessoal, contribuindo sobremaneira para a formação geral dessa pessoa. Para Rosália Duarte, “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (2002, p. 17).

É na virada do século XIX para o XX que surge a técnica de captação e projeção de imagens em movimento, característica principal do produto cinematográfico. Essa possibilidade de registro da realidade iria marcar definitivamente a maneira como a humanidade passaria a se ver. Segundo a autora, “Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas” (DUARTE, 2002, p. 18).

Muito da concepção de mundo da sociedade capitalista burguesa continua sendo

difundida na estrutura narrativa de um filme, principalmente nas produções oriundas da indústria cinematográfica norte-americana, que há muito ocupa uma posição mundial hegemônica no universo da realização cinematográfica. Por isso, Duarte alerta que:

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 (2002, p. 19).

Entretanto, a utilização do acervo artístico produzido pela humanidade conhecido como Cinema ainda ocupa uma posição secundária dentro do processo pedagógico de formação dos estudantes, posto que os filmes são usados como meras atividades complementares de carga horária ou, quando muito, reforçam conceitos não aprofundados em sala de aula. Portanto, "Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional" (DUARTE, 2002, p. 20).

Ao compreendermos a produção cinematográfica como instrumento significativo para a formação geral das pessoas, incluindo também essa importante ferramenta nas atividades escolares, percebemos, então, que o entendimento das características estruturais da narrativa cinematográfica são fundamentais para a melhor utilização desse arcabouço artístico no trabalho educacional. Para isso, "[...] é necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história" (DUARTE, 2002, p.21).

Sabemos que a produção cinematográfica não iniciou a sua existência já com todas as características estéticas que conhecemos hoje. Os primeiros registros de imagens em movimento, obtidos a partir de 1895, ano consagrado para o surgimento do cinema, ficaram conhecidos como "vistas", pois tinham como objetivo, por exemplo, a captação das cenas de eventos do cotidiano das pessoas, registradas a partir do olhar do operador do cinematógrafo, como também "[...] as potencialidades do novo aparato técnico passaram a ser exploradas na documentação de sociedades e culturas muito diversas, de ambientes naturais e da vida animal, gerando imagens de grande valor científicos" (DUARTE, 2002, p. 24).

Entretanto, não tardaria para que o exercício repetitivo e experimental dos realizadores resultasse na criação de uma estética narrativa, passando da documentação imagética da realidade cotidiana para as narrativas ficcionais que logo seduziriam cada vez mais as pessoas em todo os continentes.

Investindo, pesadamente, nesta nova linguagem, que conhecemos como filmes ficcionais, o excedente do capital industrial, a partir do início do século XX, determinará uma

lógica de produção e de distribuição de produtos cinematográficos visando o lucro, tornando o cinema o principal entretenimento das pessoas, resultando que "[...] os filmes de ficção passariam a inventar costumes, criar modas e difundir hábitos, tornando-se o entretenimento número um de milhões de pessoas em todo o mundo, pelo menos até meados dos anos 1950" (DUARTE, 2002, p. 27).

A linguagem cinematográfica foi se desenvolvendo a partir da utilização de vários elementos, como, por exemplo: imagens em movimento, voz, som ambiente e som artificial inserido em estúdio, textos sobrepostos às imagens, manipulação da duração e sequenciamento de cenas etc., possibilitando diferentes articulações para produção das mais diversas significações, mas ressaltamos que "[...] nenhum desses sistemas significadores produz sentido isoladamente ou alcança seus objetivos fora de sua inserção no conjunto" (DUARTE, 2002, p. 49).

Destaquemos, então, a necessidade de dominarmos a maneira como a narrativa cinematográfica se utiliza desses elementos para que tenhamos um aproveitamento qualitativo cada vez maior da experiência fílmica, principalmente no âmbito da formação escolar. Segundo Duarte:

A forma de articular esses elementos significadores depende do tipo de cinema que se faz (mais ou menos industrial, por exemplo), do tipo de narrativa que se quer construir (mais ou menos densa e complexa), dos recursos de que se dispõe (técnicos, humanos ou financeiros) e, acima de tudo, do contexto social e cultural em que os filmes são realizados e vistos (2002, p. 51).

As convenções narrativas cinematográficas refletem a relação entre sociedade e cinema, indicando caminhos para a compreensão das concepções de mundo das sociedades nas quais a obra fílmica é realizada, pois "[...] essas convenções constituem um padrão amplamente aceito [...]" (DUARTE, 2002, p. 56) pelas pessoas nas práticas sociais de ver um filme.

Há tempos que uma geração lega o conhecimento produzido por ela, à geração seguinte, mediante a narração de histórias. Por isso:

Pesquisadores, professores, comunicadores vêm tentando, por diversas frentes, entender o modo como as relações entre mídia audiovisual e sociedade interferem na composição do imaginário social, na produção de identidades e na transmissão de valores éticos e morais (DUARTE, 2002, p. 64).

Nesse itinerário, percebe-se que o espectador utiliza-se das suas experiências e referências para interpretar o conteúdo apresentado em determinada obra cinematográfica, fazendo esse percurso de forma ativa, pois "[...] esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso" (DUARTE, 2002, p. 67). Normalmente, é preciso que na narrativa fílmica existam elementos aos quais os

espectadores se identifiquem, projetem seus desejos e aflições. O domínio gradual da linguagem cinematográfica nos fornecerá uma vivência mais acurada da experiência fílmica, portanto, ao falarmos dos:

[...] filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos a eles, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir das experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando (DUARTE, 2002, p. 74).

A significação fílmica da qual nos apropriamos é um processo coletivo, seja no compartilhamento da sala de um cinema, seja nas discussões seguidas à exibição. Além disso, "[...] a apropriação/produção de significados que emerge da experiência com os filmes também está profundamente vinculada ao conjunto de discursos produzidos sobre eles, nos diferentes contextos sociais em que são vistos" (DUARTE, 2002, p. 76). Esse conjunto de significados não seria imposto somente pela "[...] organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicas que sejam suas convenções [...]", mas também, pelo "[...] maior ou menor domínio dos códigos que compõem a linguagem cinematográfica" (DUARTE, 2002, p. 77).

No Brasil, enquanto durou a ditadura civil-militar, iniciada em 1964, os espaços cineclubistas exerceram papel fundamental de resistência ao regime de exceção. Nesses, a obra cinematográfica era considerada ferramenta de conscientização política e importante instrumento na luta para o retorno do País a uma democracia liberal, pois funcionavam:

[...] tanto como espaço democrático de debates políticos quanto como centro de formação cultural. A ação 'pedagógica' desses clubes e das cinematecas, associada a uma rede de socialização mais ampla, constituiu um cenário privilegiado de aprendizagem informal de cinema, de troca de saberes e informações, de leitura e discussão de artigos sobre o assunto (DUARTE, 2002, p. 80).

Portanto, o desvelamento dos diversos significados de determinada produção cinematográfica será realizado, dinâmica e gradualmente, utilizando-se de cinematografias acumuladas, tanto nas telas de Cinema e TV quanto nas telas de aparelhos móveis (computadores, celulares etc.), em conversas informais nas quais externamos o nosso sentimento com relação a determinado filme que vimos e escutamos, o que pensa o nosso interlocutor e, também, a partir de críticas cinematográficas acessadas em textos especializados (em matérias jornalísticas, em artigos científicos etc.), comentários em sites ou canais na Internet etc. Podemos concluir que é possível aprender a ver um filme. Por isso:

Precisamos tentar compreender, por exemplo, como se articulam, no processo de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na experiência com o cinema (televisão, Internet) e os conhecimentos transmitidos/produzidos, de forma sistemática, pelas atividades de natureza escolar e acadêmica (DUARTE, 2002, p. 82-83).

Há muito o cinema pertence ao universo formativo das gerações, seja na prática social de ver filmes ou em salas de exibição coletiva (cinemas ou cineclubes), na privacidade da sala de estar, ou até mesmo no ambiente escolar (em sala de aula ou em projetos extensionistas, por exemplo), na maioria das vezes como complementação da carga horária curricular, e, nesse caso, como destaca Duarte:

[...] geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica (2002, p. 88).

Busquemos, então, formas de utilização da arte cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem, mas não somente como entretenimento, puro e simples, ou como complemento de carga horária, e sim a partir das várias dimensões que constituem a totalidade de significações da narrativa fílmica, levando-se em consideração, por exemplo, a historicidade de determinada produção, pois precisamos “[...] dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive” (DUARTE, 2002, p. 89).

Com relação ao aspecto metodológico da atividade pedagógica de utilização de um filme no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário, para melhor aproveitamento dessa prática, “[...] 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” (DUARTE, 2002, p. 91).

Precisamos destacar, como já se faz com as obras literárias, o contexto histórico no qual a obra cinematográfica foi realizada, quais são as filiações estéticas da referida narrativa fílmica, ou seja, de forma mais ampla, evidenciar as dimensões econômicas, sociais e artísticas da produção cinematográfica utilizada na atividade escolar, como enfatiza Duarte ao afirmar que:

[...] o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para ‘acoplarmos’ 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. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (DUARTE, 2002, p. 95).

Sendo a realização cinematográfica um produto não-material, devemos considerar tanto os componentes internos da narrativa fílmica, como, por exemplo, o ritmo da montagem ou a concepção visual do filme, quanto a lógica da produção cultural na qual o texto fílmico foi

produzido, como, por exemplo, as produções realizadas fora do eixo hegemônico dos grandes estúdios americanos, ou até mesmo a partir de produções hollywoodianas, para podermos potencializar o uso de determinada produção cinematográfica dentro dos objetivos planejados no processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA

2.1 PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao se adotar o materialismo histórico-dialético como método de investigação, há de se evitar tomá-lo como uma técnica isolada, instrumentalizada, não historicizada, na qual “[...] a questão da concepção de realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem” (FRIGOTTO, 2000, p. 83), posto que, para Marx e Engels:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, não são dogmas, mas pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida materiais, tanto aquelas que eles já encontraram prontas, como aquelas produzidas por sua própria atividade. Esses pressupostos podem, portanto, ser verificados de maneira puramente empírica (2019, p. 13).

O conjunto das relações histórico-sociais estabelecidas no modo de produção material e não-material da existência humana determina a complexidade social em suas diferentes manifestações. Portanto, no método materialista histórico-dialético de investigação, não se trata, simplesmente, de sistematizarmos categorias e conceitos, nem de homogeneizar os discursos. Devemos, inicialmente, partir da realidade empírica, porém, evitando a leitura empiricista da realidade.

Ao se filiar ao método materialista histórico-dialético, o pesquisador compromete-se com a compreensão da realidade objetiva e concreta, historicizada, vinculada a uma prática revolucionária (práxis) de superação das desigualdades humanas impostas pela sociedade capitalista burguesa, desvelando os vários mecanismos de dominação e alienação, objetivando a construção de um mundo mais igualitário. Essa realidade concreta, o mundo real, constitui-se das relações materiais que se estabelecem cotidianamente em uma totalidade de contradições. E é nessa realidade objetiva que o ser humano se desenvolve, forma-se, construindo essa realidade.

A opção pela pesquisa qualitativa, como instrumento de abordagem da presente investigação, decorre da identificação deste campo com o método materialista histórico-dialético, quando se trata, por exemplo, do entendimento da relação dialética sujeito/objeto. Para o método marxiano, não existe uma dualidade, pura e simples, entre o sujeito e o objeto de uma pesquisa social, na verdade, são elementos de uma mesma realidade concreta e objetiva que, em se tratando do nosso contexto histórico, são condicionados pelo modo de produção capitalista, portanto, são dimensões de uma mesma concretude caracterizada pelo processo de objetivação e apropriação estruturado com base na desigualdade ao acesso à riqueza produzida

historicamente, ou seja, apropriar-se dos bens materiais e não-materiais nesta sociedade não é prerrogativa da totalidade da humanidade.

Na investigação qualitativa, o sujeito não se afasta do fenômeno que está pesquisando, tendo neste "[...] um lugar privilegiado desde o qual ele pode exercitar a sua subjetividade a plenitude" (GONZÁLEZ, 2020, p. 160). Na relação com o seu objeto de estudo, o pesquisador qualitativo assume o compromisso de colocar a sua sensibilidade no tratamento das várias significações implícitas nas informações inicialmente levantadas, devendo atentar para as conexões existentes entre elas para além das relações imediatas.

Podemos identificar o encontro entre a abordagem qualitativa e o método materialista histórico-dialético, pois este tem o objeto do conhecimento como algo em movimento, determinado pela sua historicidade e condicionado pelas relações de contradição que este mantém com as partes da totalidade no qual está inserido, afirmando o compromisso com a superação da realidade concreta de forma processual, mesmo não ocorrendo na sua completude, ao final da pesquisa, mas que contribua de forma progressiva para uma transformação gradual, considerando sempre que é o ser humano que tem a responsabilidade pela construção do mundo no qual vive.

Uma das técnicas para coleta de informações em pesquisa social, bastante difundida no universo da investigação educacional, é a análise de conteúdo, podendo as informações serem coletadas pelo pesquisador, por exemplo, por meio de produções acadêmicas, diários de campo, entre outras fontes, ou por meio de questionários, entrevistas etc., realizadas em encontros com as pessoas participantes da investigação. Na presente investigação, adotamos os instrumentos questionário por autopreenchimento e entrevista com as pessoas participantes, cronologicamente, nesta ordem.

O questionário é uma ferramenta bastante utilizada na investigação qualitativa e tem como uma das principais características, a ser observada na sua elaboração, a padronização, pois este aspecto garantirá a reprodutibilidade confiável das informações coletadas. Esta confiabilidade se dará, segundo Souza *et al.* (2005, p. 133), “[...] quanto maior for a sua capacidade de reproduzir as mesmas respostas em distintos momentos ou por diferentes investigadores e tão mais válidos quanto maior for sua sensibilidade e especificidade frente ao indicador proposto”.

Os questionários devem ser elaborados a partir de perguntas bem definidas, para que forneçam informações consistentes e relevantes, visando à futura categorização das respostas, por isso, para uma investigação qualitativa bem sucedida, “[...] é necessário que estejam definidos, de forma clara, os objetivos e os métodos de análise que serão utilizados para se

atingi-los" (SOUZA *et al.*, 2005, p. 142). Esse movimento caracteriza-se pela elaboração das perguntas a serem respondidas pelos participantes e pela definição da metodologia de análise das informações coletadas.

No campo da investigação qualitativa, uma das ferramentas mais frequentes para coleta de informações é a entrevista. Minayo e Costa (2018, p. 141) consideram que essa técnica materializa-se "[...] como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação".

Na entrevista, o pesquisador pode obter informações tanto de caráter quantitativo quanto de caráter subjetivo, pois "[...] constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro" (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141) das pessoas participantes.

São três os modelos de entrevistas para levantamento de opiniões, a saber: por meio do uso de um questionário totalmente estruturado, elaborado pelo pesquisador e respondido pelos interlocutores da pesquisa, durante o encontro; a entrevista semiestruturada, que consiste na elaboração de um roteiro com perguntas fechadas e outras abertas, possibilitando certo controle do pesquisador e aos interlocutores uma relativa liberdade de reflexão; e a entrevista aberta, na qual a pessoa participante tem plena liberdade de discorrer sobre o tema após a apresentação do objetivo da conversa.

Retornemos agora à reflexão referente ao método da análise de conteúdo. A análise de conteúdo surgiu em 1925, inicialmente, como recurso de investigação para jornalistas e pesquisadores dos campos da literatura e da sociologia, tendo como foco principal analisar textos formadores de opinião pública (a propaganda e a publicidade), como, por exemplo, as matérias e os artigos jornalísticos. A partir da década de 50, do século passado, este instrumento tornou-se um importante recurso para a pesquisa no campo da educação. Como podemos perceber, a origem da análise de conteúdo está ligada à produção de informações em grande quantidade, principalmente, elaboradas pelos meios de comunicação social.

Uma das principais ferramentas da análise de conteúdo é a categorização. Para a análise de conteúdo, categorizar consiste em classificar, por grupos de afinidades, as informações reunidas durante o procedimento de coleta. Portanto, cabe ao pesquisador identificar as informações que tenham relação com o objetivo ou objetivos da sua investigação.

As categorias podem resultar de procedimentos fechados e procedimentos abertos. O primeiro tipo tem como lastro a base teórica que fundamentou a investigação e que forneceu os

conceitos para se definirem, previamente, alguns caminhos. Ou seja, a partir dos pressupostos teóricos indicados no projeto inicial da pesquisa, podem-se elencar, antecipadamente, determinadas categorias que organizarão as informações coletadas. O segundo fornecerá categorias resultantes da dinâmica de coleta das informações trazidas pelas pessoas participantes no processo da pesquisa e que não foram previstas pelo investigador, tratando-se de “[...] um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adéque” (ESTEVEES, 2006, p. 110). Essa segunda característica nos mostra o quanto devemos estar abertos para adequações, à medida que novas informações vão surgindo e sendo consideradas no processo da investigação. Aos dois tipos de procedimentos anteriormente relacionados estão associadas várias tipologias de categorização. Para a presente investigação adotamos a análise categorial ou análise temática, modalidade mais adequada aos nossos objetivos analíticos.

Inicialmente, compreendemos que o sequenciamento (pensado como linearidade, o passo a passo) das etapas da análise de conteúdo são indicações metodológicas, portanto, devem ser aqui entendidas pelo prisma do método materialista histórico-dialético, posto que o pensamento como reflexo da realidade objetiva apresenta suas próprias leis, sendo estas condicionadas pelas relações contraditórias e dinâmicas das várias determinações existentes na realidade concreta. Esteves esclarece que é uma “[...] relação dialéctica entre momentos aqui apresentados como anteriores e como posteriores, obrigando o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (2006, p. 112).

A constituição do *corpus* documental deverá ser considerada, efetivamente, como o primeiro momento da análise de conteúdo. Este poderá constituir-se tanto de documentos elaborados fora do ambiente da investigação, como de normas jurídicas, arquivos de jornais, ou mesmo provocados pela ação do investigador por meio da ferramenta entrevista. A segunda etapa da análise de conteúdo é a leitura flutuante, ou seja, a primeira imersão nas atmosferas dos discursos das pessoas participantes e “[...] pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (ESTEVEES, 2006, p. 113). A etapa seguinte trata da categorização propriamente dita. Neste ponto, o pesquisador deverá criar as categorias a partir dos objetivos estabelecidos no planejamento da investigação.

Após a categorização, inicia-se a interpretação das informações coletadas e, para isso, o arcabouço teórico-metodológico “[...] deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam [...]” (ESTEVEES, 2006, p. 120), por isso, a necessidade de se vincularem as interpretações das informações coletadas aos objetivos propostos na etapa de problematização da investigação.

Portanto, quanto mais vínculo as categorias tiverem com os objetivos propostos pela investigação, mais o trabalho de categorização terá validade e pertinência, quanto mais consistentemente possa ser defendida pela fundamentação teórica, mais produzirá resultados férteis, podendo isso ocorrer de duas formas distintas: um mesmo investigador classificar da mesma maneira determinada unidade de registro ou contexto, assim como distintos analistas codificarem igualmente uma mesma unidade de registro ou contexto.

Na pesquisa social, comprometida ética e politicamente com a práxis, ou seja, sob a ótica da ação para superação das condições sociais de desigualdade existentes na sociedade capitalista burguesa, devemos atentar para o uso correto das técnicas e dos instrumentos, objetivando o entendimento, ao mesmo tempo totalizante e crítico do objeto investigado, tornando-se fundamental no campo da investigação social, independentemente da conclusão a que se chegou com o estudo do objeto, a explicitação do percurso investigativo e as condições de realização dos trabalhos de campo. Caminhos que relataremos na próxima seção do capítulo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

O *campus* Recife, do Instituto Federal de Pernambuco, foi criado no dia 23 de setembro de 1909, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, com o objetivo de propiciar, gratuitamente, a formação profissional para ocupação dos cargos criados na nascente indústria brasileira, que carecia “[...] de trabalhadores com preparação mínima para os postos a serem ocupados na indústria, no comércio e em serviços” (GOMES, 2013, p. 64).

Durante a primeira metade do século passado, as escolas de aprendizes sofreram várias modificações, passando a se chamar Liceus Industriais. Entretanto, manteve-se o caráter de formação para pessoas com menos oportunidades sociais. Neste período, foi incluído também ao processo formativo o ensino secundário, estruturando o ensino profissional em dois ciclos: o básico e o técnico.

As décadas de 1960 e 1970 trouxeram modificações bastante significativas à estrutura do *campus* Recife, provocadas por reformas ao ensino profissional industrial. Várias leis foram criadas e a instituição recebeu as seguintes denominações: Escola de Ensino Industrial do Recife, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE).

Em 1999, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE), passando, também, a oferecer Educação Superior (cursos de formação de tecnólogos, licenciaturas, pós-graduação *lato e stricto sensu*).

O atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) é fruto da criação, em 29 de dezembro de 2008, da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e hoje é composto por nove *campi*, localizados nas seguintes cidades: Recife, Ipojuca, Pesqueira, Barreiros, Belo Jardim, Vitória de Santo Antão, Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns.

Atualmente, o *campus* Recife oferece os seguintes cursos na forma articulada de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança do Trabalho.

Tomando como base os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em Educação Profissional Técnica articulados na forma Integrada ao Ensino Médio, citados acima, e disponíveis no sítio eletrônico oficial do IFPE, optamos por limitar o número de participantes na pesquisa a oito pessoas, sendo duas professoras e dois professores, atuantes nas áreas do conhecimento das Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, constituintes da Base Comum, além de duas professoras e dois professores que lecionassem na Base Tecnológica, independentemente dos cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, do IFPE – *Campus* Recife.

2.3 MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Como já dissemos anteriormente, vinculamos o compromisso dos procedimentos teórico-metodológicos da presente investigação ao método materialista histórico-dialético, pois este tem, inicialmente, como ponto de partida de análise a prática social, ou seja, o fato empírico como manifestação da realidade concreta e objetiva, devendo a prática social em questão ser analisada a partir das relações que esta mantém com as determinações e condicionamentos que compõem a sua totalidade histórico-social. No referido método, compreende-se a unidade dialética sujeito/objeto da investigação como em constante movimento, portanto, uma unidade na contradição.

Decidimos por realizar uma abordagem, além de qualitativa, participante, posto que, as informações coletadas têm origem nas “[...] descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos” (FRANCO *et al.*, 2013, p. 93).

Com o intuito de realizarmos uma primeira sondagem sobre a frequência e as metodologias com as quais as professoras e os professores utilizam o produto cinematográfico no processo de ensino-aprendizagem e o grau de conhecimento que tinham de teoria

cinematográfica e história do cinema brasileiro e mundial, enviamos aos endereços eletrônicos de 25 docentes, do Instituto Federal de Pernambuco, *Campus* – Recife, todas e todos vinculados às práticas educativas relacionadas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica – independentemente da etapa do percurso de formação, se da Base Comum ou da Base Tecnológica, curso ou disciplina aos quais a pessoa atuava – um *link* eletrônico para acesso a um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas, elaborado na plataforma *Google Forms*, contendo 19 questões.

Optamos, nesse primeiro momento, pela modalidade de autopreenchimento dos questionários, posto que nos encontrávamos ainda sob as condições de isolamento impostas pelo contexto da pandemia da COVID-19, que recomendava o distanciamento social como instrumento efetivo contra a disseminação do vírus.

O preâmbulo deste formulário inicial era composto por um convite para que a pessoa participasse voluntariamente da investigação e, logo em seguida, apresentado o objetivo do questionário, que era obter informações visando ao aprimoramento da prática de utilização da arte cinematográfica como recurso didático escolar na formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI - EPT) do IFPE. Ainda no preâmbulo do formulário, foi disponibilizado um *link* pelo qual a pessoa participante teria acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do referente projeto de pesquisa, além dos contatos do pesquisador e do orientador da investigação para maiores esclarecimentos.

Na sequência, com o intuito de categorizarmos individualmente as pessoas participantes, solicitamos que as mesmas informassem o nome completo, o endereço eletrônico, o gênero com o qual se identificavam, a faixa etária, o grau de escolaridade, a área de formação e em qual base do EMI - EPT davam aula, se na Base Comum ou se na Tecnológica.

As duas primeiras perguntas do questionário tiveram como objetivo identificar qual o grau de importância que as pessoas participantes davam ao Cinema como recurso ao processo ensino/aprendizagem. Assim, a primeira pedia que elas escalonassem, de forma decrescente, por ordem de importância, cinco campos da produção artísticas (Artes Plásticas, Cinema, Literatura, Música e Teatro) e, na seguinte, justificassem o escalonamento feito por elas.

As duas perguntas seguintes estavam relacionadas com a frequência com que as pessoas utilizam o produto cinematográfico como recurso ao processo ensino/aprendizagem e qual a principal motivação para isso.

Nas questões de 5 a 7, tratou-se dos procedimentos metodológicos com os quais as professoras e os professores costumam organizar as atividades de exibição de filmes em sala de

aula, atentando para as estratégias usadas para despertar o interesse de estudantes para o filme que será exibido.

Já os enunciados das perguntas de 8 a 18 foram relacionados ao campo da arte cinematográfica. As questões 8 e 16 trataram da relação cinema e sociedade, mais especificamente, sobre como o docente compreende a produção de um filme sob o modo de produção capitalista. O objetivo foi provocar uma reflexão a respeito dos condicionamentos impostos pelo capitalismo à produção e distribuição de um produto cinematográfico.

As questões 10, 12 a 15, 17 e 18 convidaram o docente a uma imersão nos campos da teoria cinematográfica e da história do cinema brasileiro e mundial. Os enunciados abordaram temas como a montagem cinematográfica, os gêneros cinematográficos, a narrativa cinematográfica clássica e as cinematografias contra-hegemônicas (entendendo como hegemônica a produção realizada por grandes estúdios de cinema).

Por fim, as perguntas 9, 11 e 19 introduziram nas reflexões a relação cinema e educação. Neste ponto do questionário, o que se buscou saber foi se o docente considerava que o domínio de conceitos da linguagem cinematográfica, como montagem, planificação, entre outros, ajudaria no melhor aproveitamento do cinema como instrumento de mediação dos conteúdos escolares. A questão 19, vale destacar, tratou especificamente da contribuição do cinema para a formação de uma concepção de mundo mais crítica da realidade por parte de estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

O questionário teve como objetivo provocar o surgimento de possíveis categorias a serem aprofundadas em um movimento seguinte com a realização de entrevistas com as pessoas participantes. Por isso, observamos a padronização das perguntas, buscando contemplar o que havia sido definido nos objetivos geral e específicos da pesquisa, pois este aspecto proporcionaria a reprodutibilidade confiável das informações coletadas, visando à categorização destas.

Infelizmente, somente 5 das 25 pessoas para as quais enviamos, por endereço eletrônico, o *link* do formulário, responderam ao questionário, sendo 3 da Base Comum, 2 professoras e 1 professor, e 2 da Base Tecnológica, 1 professora e 1 professor. Pudemos constatar na prática que a modalidade de autopreenchimento de um questionário, não obstante possibilitarem às pessoas participantes maior flexibilidade de tempo, resulta numa taxa de retorno muito baixa.

Apesar desta baixa participação, após as análises preliminares das informações levantadas com base nos questionários respondidos, pudemos constatar quanto essas informações coletadas nesse primeiro movimento foram importantes e necessárias para a

segunda fase da investigação, a saber: a realização das entrevistas.

Convidamos, então, por meio de mensagens enviadas, também pelos endereços eletrônicos, as pessoas que haviam respondido ao questionário para a participação nas entrevistas, que foram gravadas, com autorização das mesmas, individualmente, pela plataforma eletrônica *Google Meet*. Essa decisão foi motivada também a partir das orientações relativas à segurança sanitária que, face ao contexto da pandemia da COVID-19, ainda vigentes, restringia os contatos pessoais de forma presencial, por isso, a opção pelo caminho das entrevista por salas de reuniões on-line, pela internet. Recebemos quatro respostas positivas e uma das pessoas não respondeu ao convite feito.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro com perguntas fechadas e abertas, com o objetivo, respectivamente, de termos certo controle na condução da conversa, para que as pessoas não enveredassem por divagações que não fossem pertinentes à investigação, e também de possibilitar às interlocuções relativa liberdade de reflexão no âmbito da relação entre os campos da educação e da arte cinematográfica. Essas entrevistas tiveram em média 55 minutos de duração, sendo que uma das pessoas ainda enviou pelo aplicativo WhatsApp vários áudios que, somados, totalizaram cerca de 15 minutos de duração a mais do seu conteúdo gravado.

A proposta da entrevista foi aprofundar as reflexões sobre o uso do produto cinematográfico como instrumento mediador e potencializador da formação do estudante no campo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

As questões 1 e 2 trouxeram para o debate os critérios que norteiam a escolha de determinado filme e quais as metodologias comumente utilizadas pelos docentes, se exibição em sala de aula ou mesmo em atividade extraclasse. Foram bastante destacadas pelos docentes as limitações referentes às condições de acesso a equipamentos para exibição dos filmes em sala de aula, dificultando a sequência planejada da atividade, organizada de exibição seguida de debates e reflexões.

As questões 3, 4 e 8 instigaram os docentes a refletir sobre como a apropriação do conteúdo de um filme contribuirá para que o estudante amplie a sua concepção de mundo, tornando-a mais crítica, e para uma compreensão mais elaborada no campo artístico, estimulando a sua sensibilidade estética na relação com uma obra de arte, neste caso, com determinado produto filmico.

As questões de 5 a 7 provocaram reflexões bastante complexas com relação à realidade concreta vivida na sociedade capitalista burguesa. Nesses momentos, pudemos discutir de forma mais aprofundada como o cinema representa as relações do modo de produção capitalista,

os valores burgueses (a pátria, a propriedade privada, a religião, a liberdade individual etc.), como valores estáveis da sociedade, as representações de determinados grupos sociais etc. As interlocuções tornaram-se trocas de experiências de muita riqueza, tanto relativas às práticas educativas quanto ao conhecimento do campo da arte cinematográfica. Destacamos a importância que os docentes deram às produções cinematográficas independentes, aquelas que tratam criticamente as desigualdades sociais e a hegemonia de determinados grupos sociais.

Concluída a fase das entrevistas, iniciamos os trabalhos de análise das informações coletadas nos dois momentos. Para isso, como já foi afirmado anteriormente, adotamos a técnica da análise de conteúdo, tanto das informações coletadas por meio dos formulários autopreenchidos como pelas mais de 4h de entrevistas realizadas. Nesse sentido, pudemos observar a importância das entrevistas para o aprofundamento das questões inicialmente postas no questionário do *Google Forms*.

Problematizações como o alinhamento da trama de um filme com o conteúdo curricular escolar, sendo esse, inclusive, o principal critério utilizado pelas pessoas participantes quando vão escolher uma obra cinematográfica para uso em atividades escolares ou sobre a necessidade de compreensão mais elaborada da narrativa cinematográfica para potencialização do uso do conteúdo fílmico no processo de ensino-aprendizagem puderam ser mais bem aprofundadas e tornaram-se categorias da pesquisa, como podemos constatar no capítulo destinado às análises das informações coletadas.

Consideramos os cinco formulários preenchidos e as quatro entrevistas como unidades de contexto (UC) e a cada material associamos um código, diferenciando numericamente a pessoa participante (1, 2, 3, 4 e 5) e a base curricular (BC para a Base Comum e BT para a Base Tecnológica), ficando os códigos assim definidos: P1BC, P2BC, P3BC, P4BT e P5BT.

Em atendimento às exigências do programa, elaboramos a partir das informações coletadas a cartilha intitulada “A Arte Cinematográfica: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem”, com o objetivo de dar subsídios para futuras práticas pedagógicas que considerem o cinema como recurso metodológico. Os elementos constituintes da estrutura da referida cartilha estão expostos e discutidos no capítulo 4.

Objetivando avaliar o citado produto educacional, enviamos a primeira versão do material, em arquivo PDF, para as pessoas que participaram da fase das entrevistas. Duas delas deram retornos com comentários, considerando bastante relevante a confecção de uma cartilha com os conceitos básicos da narrativa cinematográfica e também com algumas considerações que resultaram em ajustes no produto, conforme relatado no capítulo destinado ao produto educacional, que se encontra anexado em sua versão final à presente dissertação.

3 PROCEDIMENTOS DE UTILIZAÇÃO DE UM PRODUTO CINEMATOGRAFICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Um filme pode nos proporcionar momentos de descontração (uma comédia no estilo besteiro), pode nos afetar emocionalmente ao tratar de dramas familiares (um roteiro baseado em fatos reais), pode nos provocar reflexões estéticas (sobre a poética das imagens), pode nos levar a pensar a realidade social (um documentário sobre a precarização do trabalho), enfim, são inúmeras as possibilidades do cinema no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática educativa que se propõe revolucionária, transformadora, sobressai-se a intencionalidade do trabalho educativo, visando à formação de uma consciência de mundo crítica, por parte dos discentes. Entendemos que, ao decidir pela utilização de uma obra cinematográfica como recurso mediador entre a trama fílmica e o conteúdo curricular, o docente deve atentar para determinados aspectos relevantes que possibilitem o melhor aproveitamento de determinado filme no processo ensino-aprendizagem, tais como: as condições de exibição e recepção do produto fílmico (acústica do local, qualidade dos equipamentos de projeção do som e da imagem, resolução do arquivo do filme, entre outros), o conhecimento prévio da trama, a contextualização da obra no espectro da cinematografia a qual pertence, a metodologia a ser aplicada nas discussões posteriores à exibição etc.

Neste capítulo, trilharemos os caminhos das análises das informações coletadas, visando compreender quais os procedimentos praticados pelos sujeitos participantes da presente pesquisa ao utilizar o cinema como recurso escolar.

3.1 O PRODUTO CINEMATOGRAFICO COMO RECURSO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: procedimentos metodológicos e o alinhamento da trama fílmica com o conteúdo curricular

Com o objetivo de identificarmos a importância dada pelos participantes da pesquisa à produção cinematográfica na formação humana, solicitamos que indicassem, por ordem de relevância, os vários campos das artes que considerassem os mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem, dentre os seguintes: Artes Plásticas, Cinema, Literatura, Música e Teatro.

O campo da produção musical teve maior relevância para a formação humana, segundo a opinião de três participantes. A maioria considerou este campo como a mais relevante forma de arte para a formação humana, devido à maior facilidade de acesso que as pessoas têm às

produções desse campo artístico:

[...] coloquei a música no topo por julgar que contribui para o desenvolvimento de muitas habilidades, sendo umas das formas mais acessíveis de arte (P2BC).

[...] considero a música como um importante canalizador de emoções humanas e que consegue atingir mais rapidamente as pessoas (P3BC).

[...] mais democrática (P4BT).

[...] avaliei a presença no cotidiano do espaço familiar e comunitário, bem como a referência e a utilização no espaço escolar de cada um desses campos das artes, no qual a música era quase onipresente (na escola, na família e na comunidade) [...] (P5BT).

Isso pode ser compreendido historicamente, pois os tradicionais meios de comunicação baseados nas transmissões via radiodifusão, como as emissoras de rádio e de televisão, foram e ainda são importantes instrumentos de acesso à produção musical, além, também, das atuais plataformas de conteúdo sob demanda, via *streaming*, que disponibilizam, a partir do pagamento de uma assinatura mensal, acervos de inúmeros estilos e geografias musicais.

A arte cinematográfica teve uma relevância variada nas opiniões, nunca chegando a liderar nas escolhas, mas também não ocupou em nenhum momento o último posto. Consideramos que esse panorama reforça a afirmação de Rosália Duarte sobre a posição ocupada pela arte cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem, quando afirma que: “enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional” (DUARTE, 2002, p. 20).

A maioria dos participantes, quatro dos cinco, afirmou que utiliza com certa frequência o produto cinematográfico como recurso ao processo de ensino-aprendizagem.

Além do aspecto lúdico da linguagem cinematográfica, indicaram a possibilidade de ampliação da capacidade de argumentação por parte dos estudantes, o desenvolvimento do imaginário ético e contextualizado e, principalmente, o alinhamento com o conteúdo curricular, como podemos observar nas seguintes respostas:

Escolher filmes que dialoguem com a temática em estudo, promover um ambiente propício à troca e à expressão das impressões pessoais (P1BC).

Elucidar melhor conteúdos trabalhados na sala de aula e despertar a curiosidade e o prazer em aprender. Sempre indico filmes associados a conteúdos trabalhados e associo atividades com a necessidade de assistir algum filme ou documentário (P2BC).

As únicas vezes (o que não foi muito) que recomendei a alguns estudantes assistir algum filme, isso ocorria devido eles servirem de recomendação para

enriquecer os argumentos (P3BC).

Além do alinhamento à temática da aula, após a exibição, promovo alguma atividade reflexiva acerca do filme (P4BT).

Desenvolver uma certa sensibilidade para questões protagonizadas no cinema, assim como permitir a construção do imaginário ético contextualizado historicamente (P5BT).

Ficou bastante evidente a importância que os participantes dão ao campo da arte cinematográfica para o processo de ensino-aprendizagem e, como podemos identificar nas falas acima, que a principal motivação dos participantes na investigação para a escolha de um filme como recurso ao processo de ensino-aprendizagem é o alinhamento da trama fílmica com o conteúdo curricular a ser trabalhado na atividade escolar, portanto, para eles, esta motivação assume o papel de principal critério para a escolha de determinado produto cinematográfico.

Vale ressaltar que como consideramos essa categoria bastante relevante para a presente pesquisa, estendemos a discussão da definição de critérios de escolha também para o contexto das entrevistas, com o objetivo de ampliar o entendimento e debatermos mais intensamente com os participantes, pois, inicialmente, essa categoria havia sido tratada no questionário, a partir do autopreenchimento do formulário do Google Forms, mas de forma limitada, uma vez que este instrumento não é indicado quando as perguntas exigem respostas de maior complexidade.

Foi possível identificar duas subcategorias com relação aos critérios adotados para a escolha de determinado filme: a) uma relação imediata do produto cinematográfico com o conteúdo curricular; e b) uma relação não imediata do produto cinematográfico com o conteúdo curricular.

Vejam como os participantes se posicionaram com relação ao alinhamento direto da trama do filme com o conteúdo curricular:

Alguns filmes têm uma relação bem imediata com o conteúdo [...] nesse caso, o critério é realmente o conteúdo estar posto inclusive no título do filme, é muito direta (P1BC).

[...] a primeira coisa eu vejo se o filme se encaixa bem com o conteúdo, [...] se o aluno vai conseguir fazer as conexões com o conteúdo que a gente está tentando abordar [...], pra que eles relacionem o conteúdo do filme com o conteúdo que a gente está estudando em sala de aula e aí promover algum debate em sala de aula [...] (P2BC).

[...] o filme ser adequado para uma das minhas disciplinas, [...] ele precisa ter algum link com o tema [...] então, é sempre nesta forma, pegando o documentário ou o filme e associando à teoria ou aos aspectos que quero desenvolver, ou como ele sendo um estudo de caso, então sempre vou utilizar o vídeo e depois vai haver o debate em cima do vídeo, juntando o que nós aprendemos na teoria, com o vídeo, o filme seja ele filme ou documentário para depois produzir um debate [...] (P4BT).

[...] vou tentar fazer o movimento que eu faço para escolher um filme

intuitivamente [...] então, o mundo do trabalho é o primeiro critério, é o critério temático, digamos assim, o mundo do trabalho [...] o primeiro critério seria temático, relacionado com o mundo de trabalho (P5BT).

Confirmando o que detectamos nas respostas aos questionários, mais uma vez, constatamos, agora no conteúdo das entrevistas, que a motivação principal para o uso do produto cinematográfico em sala de aula é como material ilustrativo ao conteúdo da ementa. Essa subcategoria nos remete à reflexão que Rosália Duarte faz da maneira pouco abrangente de como as pessoas utilizam a arte cinematográfica em atividades escolares, ou seja, como simples reforço ao conteúdo curricular. Ela afirma que “[...] geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles” (DUARTE, 2002, p. 88).

Não obstante a maioria ter dito que o alinhamento com o conteúdo curricular seja o principal critério para a escolha de um filme, um dos participantes ressaltou que algumas produções cinematográficas, mesmo não trazendo na sua trama um alinhamento imediato com o assunto a ser tratado na aula, ainda assim, pode ser utilizado como instrumento em atividades escolares.

Essa colocação provocou o surgimento da subcategoria que mantém uma relação não imediata da trama fílmica com o conteúdo curricular. Então, vemos de que forma esse participante indicou o movimento que fez para utilizar o filme, mesmo quando o seu conteúdo não tinha uma relação imediata com o assunto da aula:

[...] estou me lembrando de um filme que passei para os estudantes, que aparentemente tem nada a ver com o assunto, mas rendeu bons debates. Foi o filme “Capitão Fantástico”, não sei se você já assistiu a esse filme, mas, ele fala de uma família que vai morar no meio do mato, no meio da floresta. Um pai vai criar seus seis filhos no meio da floresta porque ele é contra o sistema e a gente viu esse filme a pretexto de estudar sobre outro conteúdo de literatura, sobre o Arcadismo e os ideais iluministas. Então, não tinha uma relação direta, mas o enredo me ajudava a discutir os assuntos e, aí, alguns filmes eu tento encaixar dessa forma [...] (P1BC).

Na fala anterior, verificamos que o participante vê a arte cinematográfica numa dimensão mais ampliada, ao afirmar que “[...] a gente viu esse filme a pretexto de estudar sobre outro conteúdo [...]” e, até mesmo, ao constatar que a trama fílmica “[...] acabava não entrando na ementa de alguma forma [...]”, superando a identificação imediata com o conteúdo curricular. Mais à frente, inclusive, ele fala, também, de “pura fruição”, ou seja, o filme como um produto artístico a ser experienciado esteticamente pelos estudantes.

Podemos afirmar que a experiência de trabalhar com uma obra cinematográfica,

mesmo ela não apresentando uma relação direta com o conteúdo curricular, além de possibilitar uma vivência mais amplificada por parte dos estudantes com relação aos próprios assuntos definidos na ementa, enriquece a subjetividade para-si dos que estão presentes à aula, desenvolvendo a sensibilidade dos estudantes na relação com o produto artístico.

No contexto da discussão sobre a subcategoria da relação não imediata da trama de determinado filme com a ementa, enfatizamos a necessidade que para se utilizar o produto cinematográfico no processo de ensino-aprendizagem, há de se disponibilizarem os conceitos que tornarão possível a fruição dos estudantes com o filme no maior patamar que se conseguir alcançar.

Devemos oferecer aos estudantes as mediações necessárias ao processo de apropriação e objetivação do conteúdo cinematográfico, posto que o entendimento amplo do conteúdo de um filme, inserido como instrumento nas atividades escolares, pressupõe o domínio das características estruturais básicas da narrativa cinematográfica para melhor potencializar esse arcabouço artístico no trabalho educacional, como nos esclarece Duarte, ao nos afirmar que a "[...] apropriação de uma objetivação genérica para-si, por parte do indivíduo, não se realiza pelo simples contato do indivíduo com a obra de arte, mas requer a mediação de um processo pedagógico que possibilite uma apropriação para-si dessa obra" (1993, p. 121).

Portanto, como já afirmamos anteriormente, é fundamental que ao se utilizar uma obra de arte no processo de formação, busque-se, por meio do ato educativo, a ampliação da concepção de mundo, pois cabe à educação escolar o papel de instrumento que conduza ao ponto da consciência mais elaborada do real representado na obra de arte.

Os participantes também explicitaram de que forma costumam utilizar um produto cinematográfico em atividades escolares.

Começaremos com dois aspectos limitadores que se destacaram. O primeiro diz respeito ao tempo de um filme de longa-metragem, que comumente dura em torno de uma hora e meia a duas horas. Para a maioria dos participantes um dificultador, se consideramos o tempo efetivo de uma aula: 45 minutos.

Foram relatadas algumas opções para superar essa limitação: disponibilizar no planejamento pelo menos duas aulas para a exibição e debater em outra aula; solicitar que os estudantes assistam em casa e realizar a discussão no encontro seguinte; exibir filmes de curta-metragem (geralmente, esses filmes têm até 20 minutos de duração); e, selecionar trechos (cenas ou sequências) de um filme e direcionar para a temática a ser tratada:

[...] geralmente era na aula seguinte porque não dá tempo de a gente assistir ao filme e ainda fazer o debate [...] (P1BC).

[...] eu peço que eles assistam pra depois a gente fazer uma discussão em sala ou eu peço algum fichamento já prévio[...] (P2BC).

Não uso esse recurso em sala de aula devido o tempo de exibição quase sempre ser superior a 60min (longa), portanto, sendo recomendado o uso de recursos de menor tempo como um 'curta' [...] (P3BC).

Certo, quando eu escolho um filme ou um trecho, ou um vídeo, vou nem limitar a filme completo. [...] seja ele um documentário ou um filme, ou um trecho de um dos dois (P4BT).

Consideramos as três primeiras estratégias válidas, entretanto, avaliamos essa última opção como problemática, pois a fragmentação do produto cinematográfico poderá descaracterizá-lo, conduzindo à perda considerável do conteúdo artístico.

Recordemos o que diz Walter Benjamin a respeito da constituição de um produto cinematográfico, ao ponderar que a obra de arte cinematográfica surgirá a partir do sequenciamento final das cenas, ou seja, ao se efetivar a etapa da montagem, pois, para ele, "[...] cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado" (1987, p. 178).

O mesmo movimento faz a professora e pesquisadora Rosália Duarte, quando destaca a totalidade das relações entre os vários elementos que compõem a estrutura narrativa cinematográfica, como, por exemplo: imagens; sons ambiente e artificial; textos explicativos sobrepostos às imagens; sequenciamento dos planos e cenas; entre outros, que determinam diferentes articulações para produção das mais diversas significações, e ressalta que "[...] nenhum desses sistemas significadores produz sentido isoladamente ou alcança seus objetivos fora de sua inserção no conjunto" (DUARTE, 2002, p. 49).

A segunda limitação trata-se da falta de infraestrutura, manifestada, muitas vezes, em salas inapropriadas ou falta de equipamento para exibição do filme:

[...] uma coisa que a gente esbarra muito é infraestrutura, por exemplo, quantas coisas eu queria fazer, e quantas aulas eu planejo e esbarro na infraestrutura ou falta dela na escola pública, né? Por exemplo, equipamentos mais básicos eu já uso todos os meus: computador, caixa de som, muitas vezes tenho que usar da minha internet e etc. [...] mas, por exemplo, um projetor que é um equipamento mais caro, eu não tenho, e o fato de eu não ter um projetor num momento de eu ter planejado minha aula para expor um vídeo e eu não ter o projetor naquele dia, acabou com meu planejamento [...] (P4BT).

A primeira dificuldade é, nem todo semestre eu fico numa sala na distribuição em que eu tenha data show e uma estrutura [...] Então, na divisão das salas eu fico com o que sobra, porque a disciplina teórica não tem, não tem. Como é que eu posso dizer? Carga horária prática de laboratório. Então, ficam aquelas salas que garantem pelo menos o quadro. Então, a primeira dificuldade seria a infraestrutura (P5BT).

Destaquemos que a precariedade das condições para exibição de filmes em sala de aula

acarretará numa perda considerável da fruição do produto cinematográfico a ser utilizado na atividade escolar. A projeção de um filme em baixa resolução, por exemplo, prejudicará sobremaneira a concepção visual da obra, comprometendo o resultado pretendido pela direção de fotografia e da iluminação cênica e das personagens. Uma película em preto e branco, projetada nessas condições, comprometerá o jogo de luz e sombra pensado esteticamente para a atmosfera da trama a ser narrada. Da mesma forma, a projeção da banda sonora do filme em caixas de som com baixa qualidade, provocando distorções no áudio, por exemplo, esconderá nuances, sutilezas, informações importantes contidas no desenho sonoro da narrativa, além de dificultar a audição, exigindo da assistência, durante as quase duas horas de projeção, demasiado esforço auditivo que provocará grande cansaço, resultando, inevitavelmente, na dispersão da atenção ao conteúdo fílmico.

Projeções feitas utilizando-se de serviços de internet com baixa velocidade de tráfego de dados provocará interrupções intermitentes que comprometerão o ritmo da montagem cinematográfica. Uma cena de ação, que comumente expõe muitos planos em poucos segundos, causando no espectador o frenesi vivido pela personagem, perderá o efeito com as paradas alheias à montagem.

Não esqueçamos também a importância que devemos dar ao local onde a atividade de exibição de um filme é realizada. Não é à toa que a sala de cinema é protegida dos ruídos e da incidência de luz externa. Os locais devem propiciar aos docentes certo controle da ambiência sonora e de luz para evitar comprometer a exibição, portanto, a existência e o planejamento na distribuição de salas adequadas para esse tipo de atividade é fundamental para o êxito dessa prática escolar.

Precisamos ressaltar que as condições para o exercício do trabalho educacional na EPT, em se tratando do contexto da sociedade capitalista burguesa brasileira, foram determinadas historicamente pela dicotomia entre educação intelectual e educação manual que, inicialmente, estruturou esse modelo de formação na instrução para o mercado trabalho, visando à ocupação de postos nos processos de produção por jovens das famílias da classe trabalhadora, fundamentado há anos na prática pedagógica tecnicista, como nos afirma Gomes:

A história da educação profissional no Brasil, enfim, revela o descaso das políticas públicas para com a preparação do trabalhador. Ao ser formalizada e legalizada, aliás, coliga-se ao ensino baseado nos modos de produção do capital, racionalizando a educação e obscurecendo os saberes referentes à politecnia (2013, p. 80).

Passemos agora para as metodologias de utilização de produtos cinematográficos adotadas pelas professoras e professores participantes da pesquisa.

Percebemos que a maioria, como já foi explicitado anteriormente, costuma preocupar-se com o direcionamento da atenção dos estudantes para determinadas relações da trama do produto cinematográfico com o conteúdo curricular, demonstrando a intencionalidade no uso do recurso.

Quase todos os participantes disseram que fazem para as turmas uma brevíssima contextualização do filme, instantes antes da exibição em sala de aula, já dando certo direcionamento para as relações que os estudantes encontrarão entre os conteúdos curricular e filmico. Chamou-nos a atenção o relato de um dos participantes, ao dizer que antes costuma fazer uma reflexão pessoal sobre a trama do filme:

[...] antes do filme começar eu apresentava pra eles uma ficha técnica e pedia pra eles terem alguns pontos em mente, ou lançava uma pergunta, ou uma provocação pra que eles já assistissem ao filme com o espírito atento ao que eu queria que ele visualizasse ali e, aí, no final eu voltava a essas perguntas das provocações que tinha começado (P1BC).

[...] primeiro faço uma reflexão pessoal, né, das coisas que aquele filme me provocou que a provocação ela é particular, né, ela é pessoal, eu também não posso esperar que o estudante, por exemplo, tenha a mesma reação que eu, então primeiro tem as minhas reflexões quanto indivíduo, aí, depois eu passo para minhas reflexões enquanto docente [...] depois eu vou planejar em que momento eu vou inserir aquele filme, aquela produção dentro daquele conteúdo, em que momento, quanto tempo vou poder usar dentro de tudo que a gente precisa ver e qual atividade, então assim vem primeiro o processo de a gente conhecer a obra depois a gente planejar (P2BC).

[...] uma breve introdução a respeito do vídeo que eu vou expor, seja ele um documentário ou um filme, ou um trecho de um dos dois, vou deixar eles à vontade, e depois vai vir o debate com as provocações e assim (P4BT).

Verificamos que, quando não podem realizar a exibição em sala de aula, por causa das dificuldades relacionadas anteriormente (duração do filme de longa-metragem ou deficiência de infraestrutura), os participantes da pesquisa anunciam com antecedência o título da produção cinematográfica para que os estudantes possam assisti-lo em plataformas digitais de conteúdos audiovisuais sob demanda, via *streaming*, para, posteriormente, no dia da aula planejada, reiniciarem com uma breve apresentação do filme e realizarem as atividades, que podem ser na modalidade de rodas de debates ou até mesmo uma produção textual, como, por exemplo, um fichamento, sempre relacionando o filme ao conteúdo da ementa.

Com relação à iniciativa de sugerir aos estudantes que assistam às produções filmicas em plataformas digitais que exigem boa conexão de serviço de Internet, haja vista a quantidade de dados que precisam trafegar para boa visualização e audição dos filmes, a consideramos bem problemática.

Apesar de ser uma questão que está para além dos objetivos da presente pesquisa, vale

destacar os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021”, mostrando que somente 48,6% dos estudantes entre 15 a 17 anos de idade, matriculados na rede pública de ensino, têm computador ou notebook e acesso à Internet, disponíveis em casa. Ao passo que essas condições atingem 90,5% dos jovens que estão na mesma faixa etária, contudo, matriculados na rede particular de ensino (IBGE, 2021, p. 206).

Uma excelente iniciativa foi relatada por um dos participantes. Ele disse que no período das aulas remotas, face ao momento mais intenso da pandemia da COVID-19, fez uma curadoria de curtas-metragens e os disponibilizou no ambiente virtual, facilitando, assim, o acesso dos filmes aos estudantes. Na entrevista, ele também apresentou sugestões bem interessantes, a saber: a construção de uma plataforma de conteúdo audiovisual digital para instituições educacionais, a aquisição, pelo próprio IFPE, de assinaturas de plataformas de conteúdo audiovisual digital, via *streaming*, ou, até mesmo, a montagem de uma videoteca virtual.

Outra estratégia que identificamos foi a de exibição do filme em sala de aula, entretanto, efetuando pausas nos planos e nas cenas e discutindo-se os conceitos relacionados, com o objetivo de evitar a dispersão dos estudantes.

Como estamos falando do ambiente escolar, compreendemos a relevância do local (escola) e do momento (tempo da aula) como determinantes para a escolha da metodologia de exibição do filme, contudo, precisamos atentar para uma das características fundamentais da narrativa fílmica, ou seja, o ritmo de montagem. Este elemento da arte cinematográfica busca, justamente, provocar no espectador as várias sensações imaginadas quando da definição do sequenciamento das cenas a partir da velocidade com que estas surgem e desaparecem da tela e são assimiladas (além da relação sincrônica ou não sincrônica da imagem e do som). Portanto, a interrupção da fruição poderá acarretar na perda de sensações por parte dos estudantes, comprometendo a totalidade da narrativa. Como afirmou, Sergei Eisenstein (2002, p. 29):

A força da montagem reside nisto, no fato de incluir no processo criativo a razão e o sentimento do espectador. O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criativa trilhada pelo autor para criar a imagem. O espectador não apenas vê os elementos representados na obra terminada, mas também experimenta o processo dinâmico do surgimento e reunião da imagem, exatamente como foi experimentado pelo autor.

Concluindo, pudemos constatar que, com relação à metodologia de uso do produto cinematográfico no processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos participantes relaciona a trama fílmica com o conteúdo curricular, direcionando a atenção dos estudantes para essa

relação e utiliza como ferramenta para discussão dos conceitos a roda de debates, finalizando, em alguns casos, com uma produção textual como instrumento avaliativo.

Lembremos que um dos objetivos da presente pesquisa é discutir a importância da apropriação de conceitos básicos da arte cinematográfica, visando ao uso potencializado de filmes como recurso no processo de ensino-aprendizagem, portanto, trataremos do potencial da arte cinematográfica como instrumento de mediação entre a realidade objetiva e o conteúdo curricular, na formação escolar.

Vimos que a obra de arte realiza uma mediação mais complexificada da realidade objetiva, manifestando-se como um reflexo mais elevado, ou seja, uma mediação para além da realidade cotidiana e imediata. A reprodução do concreto pelo pensamento é mediada por abstrações, sendo necessária a ação efetiva do sujeito para a apropriação do reflexo da realidade representada pela obra de arte, como nos mostra Julia Malanchen, ao afirmar que:

[...] as formas mais complexas de objetivações humano-genéricas, como a arte e a ciência, partem da vida cotidiana, e, em momento posterior, a ela retornam, complexificando e elevando a consciência dos seres humanos (2016, p. 100).

Na etapa inicial de sondagem, feita por meio do questionário respondido pelo formulário do *Google Forms*, verificamos algumas reflexões interessantes trazidas pelos participantes da pesquisa, a saber: o cinema como fonte para a descoberta de outras linguagens e culturas; o cinema como veículo para a denúncia de contextos de exclusão social e econômica; o cinema como instrumento para a emancipação intelectual a partir da formação do sujeito crítico; o cinema dando visibilidade a personagens, lugares ou situações comumente invisibilizados pelos meios de comunicação tradicionais.

Dada a importância da discussão para a presente pesquisa, realizamos entrevistas com os participantes para que o tema fosse melhor e mais detalhadamente discutido, pois, como dissemos anteriormente, a entrevista permite ao entrevistado certa liberdade no desenvolvimento do seu raciocínio, que pode resultar no aparecimento de informações mais complexificadas. Como de fato aconteceu.

Por isso, encaminhamos a entrevista para a discussão sobre como os participantes imaginam que os estudantes ampliarão as suas concepções de mundo ao se apropriarem da trama de uma produção fílmica, relacionando-a com o conteúdo curricular escolar.

Vejam as reflexões apresentadas:

[...] primeiro eu penso isso, que vou conseguir que alguns alunos se apropriem mais daquele conteúdo, daquela reflexão ou daquela apreciação artística pela linguagem do cinema do que por outros tipos de linguagem [...] o objeto artístico pode despertar sensações, ele pode despertar reflexões, ele pode abrir

portas, abrir a visão do estudante para questões de uma maneira muito mais sensível que eu [...] Então, eu acho que a possibilidade de eu colocar ele em contato com essa reflexão que acaba estando por detrás das minhas explicações ela é muito maior por meio de um objeto artístico como esse [...] (P1BC).

[...] espero que ele consiga fazer um link maior com o que a gente está abordando teoricamente em sala de aula, porque pode ser que não seja parte da realidade do estudante [...] o cinema dentro da escola pode ajudar o professor e pode colaborar a transformar informação em conhecimento [...] informação não é conhecimento e eu acredito que o cinema ajuda a gente a entender isso de forma mais lúdica e adquirir essa informação pra transformar ela [...] criando uma barreira crítica pra que o conhecimento fique (P2BC).

[...] antes do estudante ver o vídeo, ele tem um arcabouço teórico, e muitas vezes ele não sabe o que aquilo quer dizer na prática [...] ele tem isso vago nos planos das ideias, quando ele vê a representação do encadeamento dos eventos a partir de um vídeo, ele consegue fazer o link, na minha visão, entre o que ele estudou na teoria [...] (P4BT).

[...] Acho que basicamente dois efeitos. [...] quebrar o preconceito que se tem com o mundo do trabalho, com as questões do trabalho, com os trabalhadores. E ilustrar, aproveitar o poder do cinema para ilustrar a possibilidade de criação e de outras, de outro direito, de outras normatizações, de outras relações (P5BT).

Percebemos que para os participantes da investigação, a arte cinematográfica é um instrumento potencializador do processo de apropriação do conteúdo curricular, pois, para eles, a produção artística cinematográfica pode provocar reflexões e sensações que vão para além da informação, contribuindo para que o conteúdo apropriado se transforme em conhecimento, além de que, o produto fílmico também possibilita a aproximação dos saberes escolares da realidade concreta e objetiva. Até mesmo de uma realidade relativamente distante dos estudantes. Uma realidade que, mesmo existindo, não é perceptível nas suas práticas cotidianas.

3.2 A ESTÉTICA NARRATIVA DO RECURSO CINEMATOGRAFICO: a impressão de realidade e a montagem clássica

Mas, então, quais são as características constituintes do produto cinematográfico que o credenciam como instrumento de mediação entre a realidade concreta e objetiva dos estudantes e os conhecimentos escolares?

Certamente, essa mediação é potencializada, entre outras razões, pelas características particulares da linguagem cinematográfica, como, por exemplo, o caráter ilusionista da narrativa fílmica, que contribui sobremaneira para isso, como afirma Benjamin, ao pontuar que:

[...] a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer

manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (1987, p. 187).

Ainda nesse mesmo tom, o filósofo Georg Lukács (1967, p. 184) afirma que a arte cinematográfica promove uma relação de autenticidade entre a realidade objetiva e a representação fílmica, pois “Todo el mundo circundante del hombre, la naturaleza, el mundo animal y vegetal, el ambiente social creado por el hombre mismo, aparecen como realidad completa en sí, como una realidad del mismo valor y especie que la del hombre mismo”. Essas características, contribuem para que os estudantes se identifiquem com a trama fílmica, mesmo que esta não trate de práticas sociais mais próximas as suas realidades cotidianas.

Mediante essa capacidade de representar de maneira tão próxima à realidade objetiva, o produto cinematográfico funciona como um facilitador para a construção da relação do arcabouço teórico do estudante com as práticas sociais. Ao acompanharmos, por exemplo, o encadeamento de eventos condicionantes de determinado fenômeno, a partir das cenas de um roteiro cinematográfico, como afirmou um dos participantes entrevistados, esse sequenciamento do fenômeno será mais bem visualizado, essa relação das partes com o todo será mais bem compreendida e assimilada.

No campo da estética cinematográfica, a apresentação sequenciada dos acontecimentos dramáticos em um roteiro fílmico, mais precisamente na estrutura da narrativa cinematográfica clássica – na qual os “[...] planos não têm outro objetivo que o de analisar o acontecimento segundo a lógica matemática ou dramática da cena” (BAZIN, 1991, p. 67), condição que evidenciamos também na seguinte reflexão de Lukács, quando afirma que o filme é “[...] un informe exacto acerca de un fragmento de realidad, una ordenación, un montaje, de tales fragmentos de realidad precisamente reproducidos” (1967, p. 201) – esconde a existência de um narrador (não obstante, saibamos que participam diretamente das escolhas e sequenciamentos dos planos e cenas o diretor e o montador, além do produtor quando se trata dos grandes estúdios cinematográficos) e torna os espectadores observadores invisíveis dos acontecimentos, pois adotam “[...] os pontos de vista que o diretor lhe propõe, pois são justificados pela geografia da ação ou pelo deslocamento do interesse dramático” (BAZIN, 1991, p. 67).

Essa seria outra característica que credencia o produto cinematográfico como instrumento mediador do processo de formação escolar, posto que a estética narrativa cinematográfica clássica, resumidamente, descrita acima, há tempos foi incorporada pelas várias culturas mundiais, sendo esse o:

[...] 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 (DUARTE, 2002, p. 19).

Evidentemente que as características que compõem a arte cinematográfica não se resumem às tratadas anteriormente, posto que, como afirmamos em outros momentos, são vários os elementos que atuam na construção do significado fílmico: a planificação, a concepção visual (cenário e figurino), o desenho sonoro (ambiente ou estúdio) etc. Entretanto, face ao espaço e ao tempo que dispomos nos limites dessa investigação, nos restringiremos aos expostos acima (a impressão de realidade e a montagem clássica).

A seguir, discutiremos sobre a importância da apropriação dos conhecimentos básicos do campo cinematográfico, por parte de professoras e professores, para a potencialização do produto fílmico como instrumento pedagógico.

3.3 A COMPREENSÃO MAIS ELABORADA DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA PARA O USO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção, discutiremos a necessidade da apropriação de elementos básicos do Cinema, como a história da cinematográfica nacional e mundial e a estrutura da narrativa cinematográfica, pois consideramos importantes conhecimentos para o melhor aproveitamento do produto fílmico como instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, partindo das respostas ao questionário aplicado pela plataforma *Google Forms*, constatamos que os participantes afirmaram desconhecer a história do cinema nacional ou mundial, mas que consideravam importante ter conhecimento deste campo, mesmo que básico, para potencializar o uso da arte cinematográfica como recurso escolar.

Com relação ao domínio de conceitos básicos da linguagem cinematográfica, como montagem, planificação, entre outros, quase todos eles consideraram que ajudaria bastante dominar alguns desses conceitos, mesmo que não de forma aprofundada, para potencializar o uso do produto cinematográfico como recurso escolar (somente uma não considerou importante).

No intuito de verificarmos o grau de conhecimento que os participantes tinham de um dos conceitos fundamentais da arte cinematográfica, perguntamos no formulário o que eles entendiam por montagem cinematográfica.

Pudemos verificar que somente uma das cinco respostas se aproximou do conceito de montagem fílmica:

Não tenho certeza. Acho que a edição (fotografia, sonoplastia, roteiro, etc.), no sentido das escolhas na construção da linguagem cinematográfica de um determinado roteiro ou tema (P5BT).

Os demais participantes confundiram o conceito, ora dando um entendimento geral, mais vinculado à realização da obra, ora especificando as atividades relacionadas à etapa do processo de produção cinematográfica, conhecida como decupagem, ou até mesmo externando o seu desconhecimento:

Elementos técnicos que permitem a produção da obra (P1BC).

Conhecimento superficial (P2BC).

Não se aplica (P3BC).

Acredito tratar-se do planejamento das cenas para a montagem do filme (P4BT).

Ainda com o objetivo de instrumentalizar a pesquisa para o tema da teoria e da estética cinematográfica, perguntamos o que os participantes entendiam por narrativa cinematográfica clássica. Vale destacar que, somente um dos cinco leu um artigo ou um livro sobre teoria do cinema. O resultado mostrou-se muito semelhante aos resultados referentes ao conhecimento do que é montagem cinematográfica. Dois dos participantes se aproximaram com mais precisão do conceito, dois não se sentiram seguros para responder e um discorreu a partir do espírito da produção cinematográfica imposto pela lógica de lucro no capitalismo, característica, sem dúvida, intrínseca às produções filmicas estruturadas esteticamente sob o modelo de estrutura narrativa clássica no cinema hegemônico:

Uma narrativa linear cronologicamente, com início, clímax e desfecho, protagonista e antagonista (P1BC).

Acho que diz respeito ao padrão de evolução das histórias no cinema seja nos personagens protagonistas (mocinho, mocinha, amigo(a) engraçado, bichinho de estimação, etc.) seja na dinâmica (tônica, clímax, resolução) (P4BT).

Não sei responder com segurança (P2BC).

Não me sinto capaz de responder essa questão (P3BC).

Aquela que produz de acordo com demandas preestabelecidas (P5BT).

Aproveitando o caminho iniciado no movimento anterior, ou seja, na sondagem sobre o conceito de narrativa cinematográfica clássica, característica predominante no cinema hegemônico mundial, indagamos qual ou quais as cinematografias contra-hegemônicas os participantes tinham conhecimento (entendendo como hegemônica a produção realizada por grandes estúdios de cinema).

A maioria das respostas foi relacionada às produções entendidas como independentes, geralmente exibidas em espaços alternativos, em sua maioria mantidos pelo poder público, e

que não circulam nos cinema de maior porte. Entretanto, as respostas não contextualizaram cinematografias específicas, como, por exemplo, as obras realizadas pelo cinemanovismo brasileiro, pelo cinema revolucionário soviético (Eisenstein e Vertov), pelo engajado politicamente neorealismo italiano, entre outros.

Produções independentes ou que circulam fora das grandes salas de cinema (P1BC).

Não sei responder com segurança (P2BC).

Algumas películas italianas e francesas. E mais recentemente, com a asiática a partir de filme como (Parasita) (P3BC).

Não conheço nenhuma (P4BT).

Entretanto, cabe aqui ressaltar que um dos participantes, apesar de não ter falado especificamente em cinema contra-hegemônico, como movimentos ou tentativas de produção não subordinadas à lógica do lucro capitalista, destacou que utiliza produtos cinematográficos nos quais se problematizam ações contra-hegemônicas:

Não saberia dizer quais as cinematografias contra-hegemônicas. Mas conheço e utilizo filmes que trazem ou apresentam ou problematizam contra-hegemonias como os filmes de Ken Loach ("Você não estava aqui" ou "Eu, Daniel Blake"), o filme "Ilha das Flores", o filme "As Sufragistas", o filme "F.I.S.T.", o filme "Estou me guardando para quando o Carnaval chegar", entre outros (P5BT).

Essa primeira sondagem, feita por meio dos formulários, serviu como uma introdução para o aprofundamento das discussões que realizamos nas entrevistas em torno do tema.

As entrevistas, realizadas por meio da plataforma virtual *Google Meet*, possibilitaram momentos de muita riqueza manifestada na troca de experiências e conhecimentos, tanto no campo da educação quanto no campo da arte cinematográfica.

A pergunta pedia que os participantes indicassem de que forma o produto cinematográfico pode contribuir para uma compreensão mais elaborada da realidade por parte dos estudantes, percebendo-o como uma produção artística importante para a sua própria formação e, por extensão, como instrumento crítico da sociedade. Percebemos, durante as conversas, que o movimento a ser executado nos encontros seria o de provocar a discussão sobre a necessidade de se dominarem minimamente as várias cinematografias e estéticas cinematográficas, de maneira que o uso do produto fílmico fosse potencializado no processo de ensino-aprendizagem.

Como já dissemos, as contribuições foram inúmeras. A primeira constatação a que chegamos, a partir das falas de todos os participantes, é que o desconhecimento do fazer artístico cinematográfico (sobre as várias histórias e geografias cinematográficas e os inúmeros

movimentos estéticos, além das técnicas de produção), limita em muito o seu potencial educacional, como podemos verificar nas falas a seguir:

[...] Eu não sei se consigo extrair do filme, né, do que eu esteja vivenciando com os estudantes todo seu potencial artístico, estético, porque eu realmente não conheço, eu não tenho arcabouço pra fazer essa análise [...] na parte estética sempre foi muito intuitivo para além do que eu posso entender [...] não vou raciocinar na estrutura por trás daquele efeito, então talvez eu tendo esse arcabouço eu conseguisse fazer outras discussões (P1BC).

Esse tipo de informação que eu disse a você que não tenho muito conhecimento [...] quando vou selecionar um trecho, aí, não sei nem se estou selecionando na parte do corte, mas pelo menos, assim, uma coisa que tenha uma lógica, né, um sentido lógico, ele vai começar a assistir daqui até aqui, ele vai entender mais ou menos o que a gente está tentando debater [...] (P2BC).

[...] então, era importantíssimo que eles tivessem, não só eles, vou dizer até a gente mesmo, enquanto professor, até pra gente poder selecionar um conteúdo [...] mas era muito importante, porque a gente conseguiria extrair mais ainda do que ele possa oferecer, se a gente tivesse uma compreensão mínima de determinados aspectos conceituais da produção da sétima arte [...] (P4BT).

[...] eu sei que tem grau de sofisticções que eu não alcanço porque não me dediquei e não tive a oportunidade de aprender isso e assistir um filme digamos, apreciando o sentido artístico ou a importância de arte [...] (P5BT).

Entretanto, as falas não se resumem a simples constatação da necessidade de ampliação do arcabouço do conhecimento da arte cinematográfica nas suas várias dimensões e existências para o uso no processo de ensino-aprendizagem. Elas caminharam para um diálogo permeado por uma relação de participação e contribuição mútuas, como, por exemplo, a apresentação de sugestões e propostas para a presente pesquisa, demonstrando o grau de compromisso dos participantes com a investigação e com o trabalho educativo:

[...] quanto mais ferramentas eu imagino que o professor tenha, melhor vai ser esse trabalho, talvez aí entre sua contribuição com esse material que venha nascer com sua pesquisa, dizer para o professor, né, observe isso, é possível ir por esse caminho, é possível observar essas questões de montagem [...] (P1BC).

[...] o que eu te daria de sugestão seria isso assim você fazer essa relação de como esse conhecimento mais técnico em relação ao cinema pode ajudar, né, no processo de implementação dessa forma de arte no processo de ensino-aprendizagem [...] (P2BC).

[...] eu não compreendo nenhum conceito, seu próprio formulário de pesquisa, eu fui pesquisar alguns conceitos, porque não sabia de nada de cinema, além de assistir um filme [...] (P4BT).

A linguagem cinematográfica foi se desenvolvendo a partir da utilização de vários elementos, como, por exemplo: imagens em movimento, textos sobrepostos às imagens, voz, som ambiente e som artificial inserido em estúdio, manipulação da duração e sequenciamento

de sequências e cenas etc., possibilitando diferentes articulações para produção das mais diversas significações. Por isso, ressaltamos que "[...] nenhum desses sistemas significadores produz sentido isoladamente ou alcança seus objetivos fora de sua inserção no conjunto" (DUARTE, 2002, p. 49).

Compreendendo a produção cinematográfica como um instrumento significativo para a formação geral das pessoas, ao utilizarmos essa importante ferramenta nas atividades escolares, percebemos, então, que o domínio das características estruturais básicas da narrativa cinematográfica são fundamentais para a melhor potencialização desse arcabouço artístico no processo de ensino-aprendizagem, e para isso, "[...] é necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história" (DUARTE, 2002, p.21).

Destaquemos, então, a necessidade de dominarmos a maneira como a narrativa cinematográfica se utiliza desses elementos para que tenhamos um aproveitamento qualitativo cada vez maior da experiência fílmica, principalmente no campo da educação.

Um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, na dimensão omnilateral do ser humano, é contribuir para a capacidade de compreensão das várias dimensões constituintes da vida social, levando em consideração os condicionamentos históricos da totalidade da realidade concreta, ampliando, assim, a concepção de mundo de docentes e discentes. Por isso, discutiremos a seguir como o cinema pode contribuir na busca desse objetivo educativo.

3.4 A ARTE CINEMATOGRAFICA COMO MEDIAÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

Considerando que a arte cinematográfica é uma atividade da produção não material da humanidade surgida no contexto da consolidação do capitalismo industrial, ocorrida ao final do século XIX, indagamos aos participantes como pensavam que esta manifestação cultural poderia contribuir no desenvolvimento de uma reflexão crítica, no âmbito da formação escolar, das relações de produção existentes na sociedade capitalista burguesa.

O objetivo foi discutir como podemos desenvolver o pensamento crítico a partir da compreensão de como se dá nas produções cinematográficas a representação das relações de produção na sociedade capitalista burguesa, estruturalmente, baseada na desigualdade de condições entre as pessoas.

As informações coletadas destacaram a importância do produto cinematográfico como instrumento a ser utilizado na compreensão das relações de produção, mais especificamente nas

relações pertinentes ao mundo do trabalho, como podemos constatar nas falas, a seguir:

[...] acho que o cinema pode ajudar a colocar o trabalho no centro da discussão, agora de uma maneira mais ampla [...] É uma forma de ler o mundo e, nesse sentido, isso sempre vai contribuir pra formação do estudante que se entende como inserido também no mundo do trabalho [...] entender as relações em que ele se insere [...] (P1BC).

[...] as produções que conseguem ser mais independentes acabam sendo um refúgio, acabam sendo aquele momento em que pode chamar o estudante atenção do que é o mundo real [...] então, acredito que o cinema pode ser esse despertar, né, pra um novo olhar, para além do que o capitalismo nos influencia constantemente (P2BC).

[...] falando do cinema clássico, de ‘Tempos Modernos’, uma reflexão porque ali também, quando começa a fazer leitura de como eram as condições de trabalho naquela época [...] ele retrata muito bem as condições do homem ser considerado como uma peça, não é? Naquele sistema produtivo inteiro, fica hiper produtivo daqui a pouco ele nem pensa mais, não é? Ele só pensa em continuar a produção dele, mas as condições ali naquela época da primeira revolução industrial eram terríveis para o trabalhador [...] (P4BT).

[...] Então, de pano de fundo, tem a questão do trabalho [...] muitas vezes alguns problemas do mundo trabalho são apresentados como se fossem problemas exclusivos do Brasil. E aí vem um filme que retrata problemas que a gente conhece no Brasil, mas que no primeiro mundo também aparece [...] Então é uma questão universal. É uma questão não só específica [...] (P5BT).

Imposta pelo capitalismo mundial, a precarização das relações no mundo do trabalho é disfarçada e apresentada, de forma fetichizada, como possibilidade libertadora das massas de pessoas desempregadas por meio do tão propalado empreendedorismo:

[...] que cada vez mais se configura como uma forma oculta de trabalho assalariado e permite o proliferar, nesse cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das distintas formas de flexibilização salarial, temporal, funcional ou organizativa. É nesse quadro de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e em especial após os anos 30, quando se toma o exemplo brasileiro. Tudo isso em plena era do avanço tecnocientífico, que fez desmoronar tantas (infundadas) esperanças otimistas. Isso porque, em pleno avanço informacional, amplia-se o mundo da informalidade (ANTUNES, 2009, p. 250).

Durante a coleta de informações, várias produções cinematográficas foram referidas. Gostaríamos de trazer, a seguir, duas delas nas quais o mundo do trabalho ganha especial destaque.

Inicialmente, faremos uma breve reflexão sobre o longa-metragem “Estou me guardando para quando o Carnaval chegar”, produção documentária de 2019, dirigida pelo pernambucano Marcelo Gomes e, em seguida, o filme “*Sorry, We Missed You*” (Você não estava

aqui), de 2019, dirigida pelo britânico Ken Loach.

A produção brasileira tem como cenário a cidade de Toritama, localizada no Agreste de Pernambuco, e trata das "facções", ou seja, das minifábricas de confecções de jeans, estabelecidas, em muitos casos, em residências e que operam com todo tipo de infraestrutura, muitas delas, inclusive, sob extrema precariedade relativa às condições de segurança do trabalho (altíssimo nível de ruído emitido pelas máquinas de costura, falta de equipamentos de proteção individual, trânsito de crianças entre máquinas e insumos têxteis etc.).

Essas condições desumanas, cinematograficamente reproduzidas na referida produção, nos remeteriam, talvez, sem exagero algum, às precaríssimas condições das trabalhadoras e dos trabalhadores fabris do final do século XIX.

Já a película europeia traz a questão da precarização do mundo do trabalho, questionando o empreendedorismo neoliberal baseado na uberização das relações de trabalho e da própria vida social. Acompanhemos a seguinte reflexão do roteirista do filme Paul Laverty (2020, n.p.):

É uma tentativa de olhar para o caos da vida moderna, dominada pela tecnologia, que, muitas vezes, promete nos libertar, mas nos escraviza. É sobre essa falsa ilusão de liberdade. [...] Esse modelo de negócio de entregar tudo na casa das pessoas é irracional, prejudica as relações em comunidade, prejudica o meio ambiente. O capitalismo é mestre em esconder seu lado feio, em esconder a dor.

O filme trata da exaustiva rotina de um casal para sustentar a família, ele entregador autônomo em domicílio, atendendo chamadas a partir de aplicativos, a exemplo do Uber, IFood, Amazon etc. – que às vezes não tem tempo para ir ao banheiro –, e ela cuidadora de idosos – que precisa pegar vários ônibus para chegar às casas dos pacientes, além da preocupação com o casal de filhos adolescentes. São jornadas diárias que ultrapassam, muitas vezes, 14 horas de trabalho e sem direitos trabalhistas regulamentados.

Os conteúdos das tramas das duas obras referidas anteriormente contribuem para reflexões sobre as dimensões que constituem o mundo do trabalho no modo de produção capitalista, instigando, por exemplo, debates sobre a falsa ilusão de liberdade e oportunidades que a ideologia neoliberal propala com o badalado empreendedorismo individual.

3.5 A OBRA DE ARTE CINEMATOGRÁFICA E A CONCEPÇÃO DE MUNDO CRÍTICA

A partir da necessidade de compreensão de como se dá a representação dos valores vinculados às concepções de mundo da sociedade capitalista burguesa (a pátria, a propriedade

privada, a religião, a liberdade de escolha etc.) nas produções cinematográficas, colocamos para os participantes a seguinte questão: como as produções cinematográficas podem contribuir, no processo de ensino-aprendizagem, para a discussão desses valores?

A seguir, destacamos algumas reflexões relativas à discussão:

[...] eu acho que o cinema [...] é uma forma de colocar-se num lugar de contemplação, essa contemplação pode ser reflexiva ou ela deve ser reflexiva nesse ato de olhar pra obra e pensar em como ela me atinge, no que ela me faz pensar, em como ela me movimenta, em como ela desloca os meus sentidos, em como ela me faz ressignificar as minhas ideias, os meus conceitos, então eu acho que essa atitude contemplativa perante uma obra de arte, ela precisa ou ela deve, ou ela pode estar presente na sala de aula atendendo a esse objetivo maior que eu entendo que seja o nosso de fazer com que justamente o aluno saia do discurso do senso comum [...] (P1BC).

[...] eu acredito que o cinema ajuda a gente a transpor as nossas próprias barreiras, as bolhas onde muitas vezes nós vivemos, por exemplo, o cinema pode ajudar alguém a enxergar que sofre racismo sem ela nem saber que sofria ou machismo, ou homofobia, e muitas vezes a pessoa está ali sem enxergar que necessariamente está sendo vítima de todo esse sistema, que está sendo vítima de exploração no processo de trabalho e acreditando que é isso mesmo que a vida é assim [...] (P2BC).

Promovendo uma reflexão crítica, social, cultural em relação à sociedade atual. O cinema, além de ser entretenimento, pode refletir uma reprodução crítica da sociedade atual (P4BT).

[...] o cinema promove a memória afetiva para o amor, para o ódio, pra você ter um preconceito como é que os orientais são retratados, o vilão é sempre o mexicano, é sempre o oriental, a máfia sempre italiana, a máfia nunca é anglo-saxã [...] os trabalhadores são sempre os vilões [...] o cinema pra ilustrar permite com que a gente ponha em evidência nossos preconceitos, nossas concepções então é uma maneira de tornar evidente umas coisas que a gente vai depois sistematizar e dar nome, conceituar na disciplina (P5BT).

Resumidamente, as principais reflexões para a referida discussão, foram as seguintes: a necessidade de se desenvolver uma atitude contemplativa reflexiva, ao experienciar a obra de arte cinematográfica, visando à ressignificação dos conceitos hegemônicos burgueses, objetivando a superação do senso comum; a contribuição do cinema como instrumento para a percepção das dimensões particulares da vivência individual, como racismo, sexismo etc., com vistas à compreensão totalizante das práticas sociais de exclusão e opressão estruturantes da sociedade capitalista burguesa, em um movimento contrário à naturalização dessas condições; o questionamento dos valores hegemônicos dessa sociedade burguesa, a partir da ampliação do repertório crítico, indicando, pertinentemente, que algumas produções cinematográficas vão além da condição de bens culturais de entretenimento, ou seja, que ultrapassam a condição de mercadoria; a percepção de como o produto cinematográfico, atuando na formação da subjetividade humana, muitas vezes, cria e reforça preconceitos que são associados a

determinados grupos sociais, a partir de construções estereotipadas negativamente.

Consideremos a obra cinematográfica como uma manifestação espetacular e um fenômeno que se destina à contemplação do espectador, tanto passiva como ativamente. Sabemos que muitos dos fenômenos da realidade podem manifestar-se espetacularmente, como é o caso das guerras, das mobilizações populares, das tragédias naturais etc.

O processo de aquisição, tanto dos conhecimentos mais elaborados quanto dos valores que formam a consciência, desenvolve-se a partir das dimensões histórico-social e individual e tem como ponto de partida o momento da contemplação, ou seja, o instante do contato sensorial, sendo, então, o momento da contemplação de um fenômeno fundamental para a apropriação da realidade objetiva. Esse contato com o fenômeno por meio da trama fílmica seria um ponto de partida para o processo de construção de uma consciência crítica mais elaborada.

Podemos compreender esse momento como o ponto de partida, proposto por Dermeval Saviani (2012, p. 70), pensado a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, como o momento do contato sincrético com determinado fenômeno da realidade objetiva.

O processo de objetivação e apropriação do real, mediante a contemplação ativa de uma produção cinematográfica, estará condicionado pela individualidade do sujeito (por exemplo, pelo arcabouço que o estudante possui dos elementos estéticos estruturantes da narrativa fílmica; pelo conhecimento que tem das inúmeras cinematografias mundiais; pela participação em eventos nos moldes cineclubistas etc.) e pelas dimensões históricas na qual este estudante se encontra, além, evidentemente, das características da forma e do conteúdo da própria obra cinematográfica.

Falar de contemplação ativa significa tratar de uma contemplação viva e que desencadeia "[...] un proceso de comprensión crítica de la realidad (que incluye el espectáculo, por supuesto) y consecuentemente una acción práctica transformadora" (ALEA, 1984, p. 64).

Entretanto, atentemos que, como instrumento de mediação para a compreensão da totalidade das relações sociais, no contexto do capitalismo burguês, o produto cinematográfico poderá atuar como um elemento de reforço à opacidade dessa estrutura, como nos alerta Marx e Engels (2019, p. 46):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de modo que, geralmente, os pensamentos daqueles a quem faltam os meios de produção intelectual são, ao mesmo tempo, submetidos a essa classe. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são expressão das relações que precisamente tornam

uma dominante; ou seja, são as ideias de sua dominação.

Como exemplo da nossa realidade objetiva, recordemos a fala de Glauber Rocha, ao alertar para a forte oposição contrária às temáticas tratadas pelas produções cinemanovistas que foram desencadeadas pela produção cinematográfica industrial brasileira, ligada à elite capitalista burguesa nacional:

Estes são os filmes que se opõem à fome, como se, na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria incivilização. Como se, sobretudo, neste aparato de paisagens tropicais, pudesse ser disfarçada a indigência mental dos cineastas que fazem este tipo de filme (ROCHA, 1965, p.2).

Como dissemos anteriormente, a compreensão da realidade objetiva somente será alcançada, necessariamente, a partir da análise dos vários condicionamentos históricos que compõem essa realidade. Sabemos que as relações de produção de uma sociedade formam uma totalidade, portanto, conhecer criticamente a sociedade na qual vivemos pressupõe entendermos as várias dimensões que determinam as relações nos vários níveis dessa existência.

Não há como alcançar um patamar sintético de compreensão das práticas sociais, fragmentando e desarticulando as partes desse todo. Segundo Carvalho (2017, p. 52-53):

[...] o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que perpassam e completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados seus elementos entre si e em relação com a totalidade e desconhecidas suas leis, não for possível captar a amplitude de determinações ontológicas das partes e da totalidade – determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo.

Essa totalidade é constituída por várias práticas sociais, algumas simples e outras mais fundamentais, que se relacionam entre si e com o todo, compondo uma estrutura dinâmica e hierarquizada.

Por exemplo, ao considerarmos a utilização de um produto cinematográfico com o objetivo de discutir o racismo no Brasil, devemos perceber que se trata também de considerar as disputas políticas de projetos societários, posto que não será possível a apreensão da complexidade do racismo estrutural, por exemplo, se não discutidas as relações sociais no contexto da chegada do capitalismo ao Brasil, caracteristicamente baseado na dependência ao capital estrangeiro, buscando explicitar a relação inseparável entre essa dimensão econômica e a exploração da classe produtiva, em sua maioria, até o final do século XIX, explorada pela escravização e, posteriormente, na condição de trabalhadores assalariados, alienados das

riquezas produzidas.

Portanto, a apreensão das práticas sociais em sua essência, passa pela compreensão das conexões entre o singular, o particular e o universal, como bem explicita Malanchen (2016, p. 99):

Além do discurso ambíguo quando se trata de cultura, tem se tornado regra, sob a primazia ideológica do capital, compreendê-la desarticulada do processo histórico de formação do ser humano. O discurso corrente destaca cada vez mais as diferenças existentes na humanidade, e não as suas semelhanças. A ênfase está na divisão da cultura humana em microculturas, e não na universalização da cultura, produzida e acumulada em sua forma mais rica, por toda a humanidade. Forma-se, desse modo, uma concepção teórica que valoriza o imediato, o individual, o subjetivo, o que prejudica a compreensão das conexões e relações existentes entre o singular, o particular e o universal.

Os vários elementos que constituem a concepção de mundo das pessoas, segundo Duarte (2016, p. 99), “[...] não são necessariamente tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente. Eles podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente”. Essa afirmação reforça a ideia da expressão “consciência filosófica” como resultado do processo de ensino e aprendizado baseado nos conteúdos elaborados e sistematizados pela humanidade, ou seja, os conhecimentos científicos, tendo como mediação o trabalho educativo, sendo o contraponto do senso comum, mas constituindo com este uma relação de unidade na contradição.

A concepção de mundo é uma construção histórico-social, ou seja, uma totalidade constituída pelas várias dimensões e condicionamentos históricos, com diferentes etapas e graus de complexidade. Para Duarte (2016, p. 100):

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos quanto em suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano.

Em se tratando da arte cinematográfica como instrumento para a compreensão da sociedade capitalista burguesa, retomemos as reflexões críticas dos cineastas argentinos Octavio Getino e Fernando Solanas (1969, p. 6) a respeito da difusão dos valores burgueses a partir da estética massificada pelas narrativas oriundas do cinema industrial, subordinado ao controle do capital, que impõe a:

[...] absorción de formas de la concepción burguesa de la existencia, que son la continuidad del arte ochocentista, del arte burgués: el hombre sólo es admitido como objeto consumidor y pasivo: antes que serle reconocida su capacidad para construir la historia, sólo se le admite leerla, contemplarla, escucharla, padecerla.

Utilizemos, então, a arte cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem, efetivamente, como um instrumento de crítica e transformação da sociedade capitalista burguesa, contribuindo para a superação do senso comum, rumo à elaboração de uma consciência filosófica por parte de discentes e docentes.

4 A ARTE CINEMATOGRAFICA: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem

O presente projeto de pesquisa tem como Produto Educacional (PE) a cartilha intitulada “A Arte Cinematográfica: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem”. Essa cartilha foi pensada a partir das análises de conteúdo das entrevistas realizadas, com as professoras e com os professores participantes, durante o processo de desenvolvimento dessa investigação.

Pudemos constatar nas análises das falas sobre a necessidade de se adquirir maior conhecimento do campo da narrativa cinematográfica para melhor utilização do produto cinematográfico como recurso didático em sala de aula, como podemos observar a seguir:

Eu não sei se consigo extrair do filme [...] todo seu potencial artístico, estético, porque eu realmente não conheço, eu não tenho arcabouço pra fazer essa análise. [...] na parte estética sempre foi muito intuitivo [...] (P1BC).

[...] esta entrevista está sendo até informativa pra mim porque me despertou, nesse sentido, assim de que eu uso o recurso, uso o cinema como recurso didático, mas eu nunca parei pra mostrar: - Olha, gente, como esse filme assim, em termo de arte, veja como é importante! Eu nunca parei pra pensar nisso e realmente é uma coisa que me despertou agora [...] como esse conhecimento mais técnico em relação ao cinema pode ajudar, né, no processo de implementação dessa forma de arte no processo de ensino-aprendizagem (P2BC).

[...] eu não compreendo nenhum conceito, seu próprio formulário de pesquisa, eu fui pesquisar alguns conceitos, porque não sabia de nada de cinema, além de assistir um filme [...] mas era muito importante, porque a gente conseguiria extrair mais ainda do que ele possa oferecer se a gente tivesse uma compreensão mínima de determinados aspectos conceituais da produção da Sétima Arte [...] (P4BT).

[...] eu sei que tem grau de sofisticções que eu não alcanço porque não me dediquei e não tive a oportunidade de aprender isso a assistir um filme, digamos, apreciando o sentido artístico ou a importância de arte [...] P5BT.

Essa preocupação já havíamos encontrado nas colocações da professora Rosália Duarte (2002, p. 38), no livro “Cinema e Educação”, no qual, em determinado momento ela afirma:

A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros telespectadores. [...] Mas isso não significa que devamos deixar o conhecimento da gramática cinematográfica para os especialistas. Ao contrário, conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes (grifo da autora).

A necessidade de apropriação de conceitos, pelo menos fundantes, referentes às

características da linguagem cinematográfica ganha destaque também nas reflexões do filósofo marxista Georg Lukács (1976, p. 184), pois, para ele:

[...] el ‘lenguaje’ del cine tiene que aprenderse como el de cualquier otro arte. Pero la práctica, de completo acuerdo con la teoría del reflejo, muestra que el dominio receptivo de ese ‘lenguaje’ plantea a la receptividad exigencias permanentes, renovadas por cada obra [...].

Essa característica destacada por Lukács, de que a linguagem cinematográfica exige da recepção um constante aprimoramento, face às inúmeras formas de estruturação dos elementos significantes da narrativa fílmica – basta pensarmos na infinidade de experimentações estéticas surgidas desde 1895 ou mesmo nas várias geografias cinematográficas existentes no mundo – para percebermos as limitações apresentadas pelo espaço de uma cartilha, devido às próprias características desta modalidade de produto educacional, baseada principalmente na objetividade, não possibilitando tratarmos da totalidade da história do cinema, nem tampouco esgotar a complexidade das questões estéticas da Sétima Arte.

Nesse sentido, optamos por dar destaque a conceitos fundamentais da linguagem cinematográfica, a saber: o plano cinematográfico e a montagem cinematográfica. Na cartilha, docentes terão também acesso a uma brevíssima contextualização do surgimento do cinema. Nas análises das informações verificamos que uma das limitações ao uso do produto cinematográfico em sala de aula é a duração de um longa-metragem, por isso, indicamos alguns sítios eletrônicos nos quais professoras e professores poderão assistir a produções de curta-metragem – filmes que têm duração, geralmente, até 20 minutos – e incluí-los no planejamento da aula.

Com o objetivo de provocar a percepção para a multiplicidade de significações que a estrutura narrativa de determinada obra cinematográfica pode apresentar, como, por exemplo, as escolhas relativas ao conceito cenográfico ou aos elementos sonoros, consta também no presente produto educacional indicações de aspectos que podem ser observados tanto na própria estrutura interna de uma narrativa fílmica quanto às relacionadas a outras obras em momentos bem distantes, tendo como um dos exemplos os filmes “Tempos Modernos”, 1936, do diretor inglês Charlie Chaplin, e “Germinal”, 1993, do francês Claude Berri. Ou até mesmo das produções “Estou Me Guardando Para Quando o Carnaval Chegar”, 2019, do roteirista e diretor pernambucano Marcelo Gomes, e “Um Homem Com Uma Câmera”, 1925, de Dziga Vertov, este um marco do documentarismo mundial, influenciador de gerações no mundo inteiro.

Com relação ao conceito de plano cinematográfico, buscamos realizar uma compilação de tipos de planos mais comuns e identificamos quais os significados mais básicos, como, por

exemplo, o entendimento de que um plano de detalhe tem a função de enfatizar uma parte do corpo humano ou um objeto que possui relevância dramática para a narrativa, como podemos observar, por exemplo, na Imagem 1 a seguir extraída do filme “*The Birth of a Nation*” (O Nascimento de uma Nação), 1925, do diretor D. W. Griffith:

Imagem 1 – O nascimento de uma nação – cena do assassinato de Abraham Lincoln



Fonte: Griffith (1925)

O plano acima faz parte da sequência na qual a personagem John Wilkes Booth (1838-1865) atira em Abraham Lincoln (1809-1865), em um camarote de um teatro. Griffith entendeu que era importante para a dramaticidade da cena que o espectador acompanhasse o mais próximo possível o momento no qual Booth engatilha a pistola que usará para matar o presidente americano.

Neste mesmo filme, o Grande Plano Geral das batalhas entre as forças militares durante a Guerra da Secessão, nos Estados Unidos da América, ganha destaque ao evidenciar a espetacularização de uma guerra, como ilustra a Imagem 2.

Imagem 2- O nascimento de uma nação – plano geral das batalhas na Guerra de Secessão



Fonte: Griffith (1925)

Com relação ao conceito de montagem fílmica, que mais uma vez alertamos aqui para a complexidade dessa característica primordial da arte cinematográfica, restringimos a dois conceitos básicos propostos pelo semiótico russo Yuri Lotman, a saber: a associação de um plano a um outro plano e a associação de um mesmo plano a si próprio.

Na primeira situação, a base para a significação está condicionada à diferença entre as imagens mostradas nos planos ligados pela transição, que pode ser um corte (passagem brusca de uma imagem à outra) ou um efeito como, por exemplo, uma fusão (o surgimento de uma imagem à medida que a anterior vai desaparecendo da tela), como bem define Eisenstein (2002, p. 16):

[...] a justaposição de dois planos isolados através de sua união não parece a simples soma de um plano mais outro plano – mas o produto. Parece um produto – em vez de uma soma das partes – porque em toda justaposição deste tipo o resultado é qualitativamente diferente de cada elemento considerado isoladamente.

Notemos que na sequência de imagens abaixo (Imagem 3), do filme “A Greve”, 1925, do próprio Sergei Eisenstein, a intenção foi fazer uma analogia entre a pressão exercida pelo espremedor de frutas com a repressão policial ao movimento grevista. Percebemos nessa montagem o choque intencional dos planos, superando a significação isolada de cada um.

Imagem 3 - A greve – analogia entre a pressão exercida pelo espremedor de frutas e a repressão policial ao movimento grevista



Fonte: Eisenstein (1925)

O outro tipo de montagem, elencado por Lotman, a associação de um mesmo plano a si próprio, tem como objetivo complementar a significação da cena a partir da fragmentação do espaço na qual ela acontece, ou seja, os enquadramentos detalham o local que geralmente é apresentado em um plano geral ou de conjunto, seguidos de planos mais fechados como podemos observar na sequência do filme “Baile Perfumado”, 1996, de Paulo Caldas e Lírío Ferreira. A Imagem 4 a seguir mostra o momento no qual Lampião e o seu bando de cangaceiros realizam um baile em plena caatinga. Durante a sequência, os planos mostram o cenário, valorizando detalhes como os músicos e o cineasta que filmou o evento.

Imagem 4 - Baile perfumado - o baile de Lampião e seu bando de cangaceiros



Fonte: Caldas e Ferreira (1996)

Com o objetivo de avaliar o referido produto educacional, enviamos uma cópia da primeira versão para apreciação das pessoas que participaram da etapa das entrevistas. Obtivemos dois retornos, com comentários.

As pessoas participantes, inicialmente, consideraram bastante relevante a confecção de uma cartilha com os conceitos básicos da narrativa cinematográfica como plano e montagem, conforme podemos observar a seguir:

Acho muito boa a ideia de oferecer bibliografia, sites e conceitos-chave. A exemplificação sobre os tipos de plano, por exemplo, pode ser muito útil para o professor elaborar uma ideia ou análise junto com os estudantes (P1BC).

Excelente a sua cartilha (P4BT).

Na sequência, fizeram as seguintes ponderações:

O que eu acho que poderia melhorar: acho que a parte sobre a montagem poderia ser mais exemplificada, como a dos planos foi. Não ficaram claros para mim os tipos de montagem, como diferir uma da outra (P1BC).

Senti falta apenas, talvez, de um maior detalhamento das possibilidades de exploração do cinema nos diversos campos da educação, não limitando-se à temática ou à especialidade do professor (P4BT).

A partir dessas considerações, procedemos ajustes no produto, ampliando com imagens e legendas explicativas os conceitos dos dois tipos de montagem, logo abaixo da sequência de imagens, além de explorarmos mais conceitos da narrativa cinematográfica.

Uma das pessoas também sugeriu considerarmos dar um viés mais propositivo ao produto. Vejamos como ela se posicionou após avaliar o conteúdo da primeira versão da cartilha:

Sendo uma cartilha, acho que poderia ser um pouco mais propositiva, sugerindo abordagens. Por exemplo: como identificar os diferentes tipos de plano pode ser uma estratégia para o professor em sala? Que efeitos de sentido podem derivar de uma escolha ou outra? Poderia talvez até ter uma atividade exemplo (P1BC).

Para atender a essa sugestão, incluímos um conteúdo no qual fazemos uma comparação da direção de arte de dois filmes que possuem nas tramas ambientes relacionados ao mundo do trabalho. Optamos por usar as produções “Tempos Modernos”, 1936, do diretor inglês Charlie Chaplin, e “Germinal”, 1993, do francês Claude Berri. O primeiro nos apresenta, comicadamente, a relação entre um operário e as máquinas em uma linha de montagem fordista, na primeira metade do século XX. Chaplin opta por um cenário limpo, organizado e bem iluminado. Já Berri nos introduz aos subterrâneos das minas de carvão do século XIX, na França, nas quais trabalhadoras e trabalhadores movimentam-se e aglomeram-se de forma caótica, crianças inclusive, em um local de pouca luminosidade e propício à ocorrência de acidentes. As escolhas cenográficas (direção de arte), de uma produção cinematográfica, podem nos dizer muito sobre as intenções e as concepções de mundo dos realizadores (roteirista, diretores, estúdios etc.).

Outra situação que inserimos no conteúdo diz respeito ao som de um filme. Nesse caso, exemplificamos com o documentário “Estou Me Guardando Para Quando o Carnaval Chegar”, 2019, do roteirista e diretor pernambucano Marcelo Gomes, que explora algumas possibilidades do som na narrativa cinematográfica. Em um plano de detalhe fixo, acompanhamos de forma sincrônica o som e a imagem de uma mão que opera uma máquina de costura preparando bolsos para calças *jeans*. A certa altura, deixamos de ouvir o som ambiente (som diegético – captado na gravação) e passamos a escutar a voz do diretor (som não diegético – inserido na montagem) que inicia uma narração (em *off*, também colocado na montagem) explicando porque cortou a ambiência sonora. Logo em seguida, ele insere uma trilha musical à cena que continua a nos mostrar os movimentos incessantes da pessoa levando o tecido à agulha da máquina. Gomes faz um inteligente exercício de metalinguagem, ao manipular o som da cena durante cerca de dois minutos, revelando o caráter manipulador da linguagem cinematográfica.

Em consequência da limitação de espaço de uma cartilha, frente aos inúmeros conceitos referentes à estrutura narrativa cinematográfica, optamos por indicar, na estrutura do presente produto educacional, um caminho que provoque o interesse, por parte de professoras e professores, na busca de maior conhecimento do conteúdo sobre a arte cinematográfica por meio de indicações bibliográficas, além de alguns conceitos básicos relativos à linguagem fílmica a exemplo de plano e montagem cinematográfica, como também de algumas reflexões que ultrapassem as meras reproduções a respeito dos significados constitutivos de um produto cinematográfico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentamos, nessa investigação, construir um caminho de mediação entre a arte cinematográfica e o campo educacional, a partir do compromisso ético-político em busca da transformação da sociedade capitalista burguesa. Por isso, fundamentamos as discussões no campo da Pedagogia Histórico-crítica – que tem como elemento fundante e norteador o Materialismo histórico-dialético – e nas reflexões de pensadores e cineastas que compreendem o fazer cinematográfico como um instrumento efetivo para uma formação humana crítica, visando à superação do senso comum rumo a uma concepção filosófica dos fenômenos sociais e políticos que condicionam a totalidade da realidade concreta e objetiva.

Nas práticas educativas escolares, independentemente das áreas do conhecimento das disciplinas ou dos níveis de escolaridade, é muito recorrente a exibição de um produto cinematográfico como recurso didático, seja ele de curta ou de longa metragem, do gênero documentário ou ficcional, *live-action* ou até mesmo de animação, que geralmente resulta em debates ao final das atividades.

Apresentamos na presente pesquisa o indicativo de tratamento da arte cinematográfica como recurso ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de superação da condição de complemento a determinado conteúdo escolar curricular, posto que, de certa forma, limita o potencial formador da narrativa cinematográfica que carrega no resultado do seu processo de realização inúmeras características condicionadas externamente pelo contexto histórico do modo de produção ao qual está submetido, além dos inúmeros sistemas internos de significação de que o cinema se utiliza para estruturar sua linguagem como os vários tipos de enquadramentos (planos) e de movimentos de câmera, as escolhas de cenários e dos figurinos, as nuances da iluminação, o desenho sonoro, o ritmo da montagem etc.

Entendemos também que a abordagem a ser feita por docentes, quando tomam a arte cinematográfica como instrumento de formação escolar, é possível fazê-lo considerando as características excludentes do sistema capitalista que transforma certas objetivações genéricas para-si, especificamente as manifestações artísticas como a produção cinematográfica, em relações não-humanizadoras, posto que, reforçam os fetiches da sociedade capitalista burguesa.

Nesse sentido, refletimos a partir do campo da produção cinematográfica contra-hegemônica, principalmente, a partir da produção intelectual e fílmica de cineastas latino-americanos, que creem na potencialidade do cinema como instrumento a contribuir sobremaneira para o entendimento crítico desta sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da classe trabalhadora. Reforçamos a necessidade de tomar

como referência as concepções de diretores como o brasileiro Glauber Rocha, o argentino Fernando Solanas e o cubano Tomás Gutiérrez Alea, que defendem a existência de um cinema revolucionário que promova reflexões sobre a realidade concreta da sociedade capitalista burguesa, com o objetivo de compreendê-la e transformá-la.

Isso porque as relações constituintes do modo de produção da existência humana é a base da concepção de mundo do materialismo dialético marxista para a compreensão da realidade histórica, concreta e objetiva da humanidade. O método compreende o pensamento como reflexo da realidade concreta e não o contrário, cabendo, sim, à consciência elaborar de forma abstrata e universalizada as leis que determinam essa realidade. Entretanto, o movimento que propõe o materialismo histórico-dialético vai além da elaboração de pressupostos e leis. O espírito que o impulsiona é o da práxis transformadora da sociedade capitalista burguesa.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que um dos primeiros movimentos a se realizar no uso do método materialista histórico-dialético como ferramenta de investigação educacional é o entendimento de como se dá concreta e objetivamente o fenômeno escolar, quais as dimensões sociais e históricas deste fenômeno. Portanto, compreender, criticar, desconstruir, superar o pensamento dominante é condição fundamental para se conduzir uma pesquisa no campo da educação a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, que tem seus pressupostos fundamentados no Materialismo Histórico-dialético.

Precisamos compreender a lógica das práticas e das teorias pedagógicas hegemônicas que formam jovens da classe trabalhadora ou para o "mercado de trabalho" ou para o "empreendedorismo individual", alimentando o sonho fetichista da ascensão social. Essas concepções da sociedade capitalista burguesa são respaldadas pelos sucessivos governos e difundidas massivamente pelos meios de comunicação, visando atender aos interesses do capital. São pressupostos pedagógicos que hierarquizam e fragmentam a totalidade do conhecimento produzido pela humanidade e o colocam em um ponto distante da realidade concreta de estudantes. Necessitamos propor estratégias para a desconstrução e para a superação das concepções de mundo que tentam naturalizar as desigualdades sociais que sustentam o modo de produção capitalista.

Durante todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa procuramos compreender a unidade dialética sujeito e objeto da investigação como elementos concretos e em constante movimento, determinados pelas suas historicidades e condicionados pelas relações de contradição existentes no modo de produção capitalista burguesa, conforme destacam os pressupostos do método materialista histórico-dialético e da pesquisa participante, na sua abordagem qualitativa.

Os dois campos afirmam também que a superação da realidade concreta se dá de forma processual, não ocorrendo na sua completude ao final de uma investigação, mas que contribui de forma progressiva para a transformação gradual do sujeito e do objeto, posto que é o ser humano que tem a responsabilidade pela construção do mundo no qual vive. Por isso, ao adotar o método materialista histórico-dialético como fundamento para a presente pesquisa, nos comprometemos em buscar na realidade objetiva, ou seja, nas práticas de docentes do IFPE, a compreensão de como acontece o uso da arte cinematográfico no processo de formação escolar.

Uma das primeiras constatações a que chegamos foi que a maioria das pessoas participantes, quatro das cinco, afirmou que utiliza com frequência um produto cinematográfico como recurso ao processo de ensino-aprendizagem e que são várias as motivações que a levam a utilizar um filme em atividades escolares, desde o aspecto lúdico da linguagem cinematográfica até a possibilidade de ampliação da capacidade de argumentação por parte dos estudantes por meio do conteúdo fílmico. Entretanto, o principal motivo seria o alinhamento da trama do filme com o conteúdo curricular.

Para nós, ficou claro que, em relação às metodologias que adotam para usar um filme em sala de aula, a maioria das pessoas participantes costuma preocupar-se com o direcionamento da atenção dos estudantes para determinadas relações da trama do filme com o conteúdo curricular, demonstrando a intencionalidade no uso do recurso, pois quase todas elas disseram que fazem uma breve contextualização da obra instantes antes da exibição em sala de aula, dando ênfase para as relações que os estudantes encontrarão entre os conteúdos curricular e fílmico.

Não obstante a maioria ter dito que o alinhamento com o conteúdo do currículo da disciplina é o principal critério para a escolha de um filme, uma das pessoas ressaltou que algumas produções cinematográficas, mesmo não trazendo na sua trama um alinhamento imediato com o tema a ser tratado na aula, ainda assim, pode ser utilizado como instrumento importante em atividades escolares. Para ela, a arte cinematográfica possui uma dimensão mais ampliada que supera a limitação de identidade imediata com o conteúdo curricular, posto que a experiência de trabalhar com uma obra cinematográfica, mesmo ela não apresentando uma relação direta com o conteúdo do currículo, possibilita a vivência mais amplificada por parte de estudantes com relação aos próprios assuntos definidos na ementa, além de enriquecer a subjetividade para-si dos que estão presentes à aula, pois desenvolve a sensibilidade das pessoas na relação com os produtos artísticos.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se disponibilizar os conceitos básicos da narrativa cinematográfica, por meio de oficinas, cursos, materiais didáticos etc., que tornarão

possível a fruição de docentes e estudantes com a trama de um filme em maior patamar que se poderá alcançar. Propomos que sejam ensinadas em sala de aula as mediações necessárias ao processo de apropriação e objetivação do conteúdo cinematográfico.

Essa nossa preocupação foi corroborada pela maioria das pessoas participantes da presente pesquisa, pois para elas, a arte cinematográfica é um instrumento potencializador do processo de apropriação do conteúdo curricular, possibilitando reflexões e sensações que vão para além da informação, contribuindo para que o conteúdo apropriado se transforme em conhecimento. No presente processo investigativo, pudemos verificar a partir das falas de todas as pessoas que participaram da fase das entrevistas que o pouco conhecimento que dispõem do fazer artístico cinematográfico (sobre as várias histórias e geografias cinematográficas e os inúmeros movimentos estéticos, além dos aspectos estruturantes da linguagem cinematográfica) limita em muito o potencial educacional do cinema.

Entretanto, os conteúdos das interlocuções não se resumiram à constatação da necessidade de ampliação do arcabouço do conhecimento da arte cinematográfica nas suas várias dimensões e existências para o uso no processo de ensino-aprendizagem por parte de docentes e de estudantes. Os encontros foram diálogos permeados por intervenções e contribuições mútuas, como, por exemplo, a apresentação de sugestões e propostas para a presente pesquisa, que resultou na ideia de elaborarmos, como Produto Educacional, uma cartilha com conceitos básicos da narrativa cinematográfica. No conteúdo dessas falas, constatamos a carência de conceitos do campo da narrativa cinematográfica para melhor utilização do produto fílmico como recurso didático em sala de aula e que um instrumento adequado seria a cartilha.

Como a linguagem cinematográfica é constituída de inúmeros condicionamentos, internos e externos à realização, que determinam as várias significações da narrativa fílmica, logo percebemos as limitações de uma cartilha, devido às próprias características desta modalidade de produto educacional, baseada principalmente na objetividade, que dificultariam um tratamento totalizante das questões relativas ao cinema. Entretanto, encarado o desafio, a decisão inicial referente ao conteúdo foi limitá-lo, primeiro, a uma breve contextualização do surgimento da Sétima Arte e, na sequência, a alguns conceitos fundamentais da narrativa cinematográfica, a saber: plano, montagem e aspectos do uso do som e escolhas do cenário. Como pudemos constatar também no conteúdo analisado das falas que um dos aspectos limitadores do uso do cinema em sala de aula é a duração de um longa-metragem, que tem em média uma hora e meia de duração, realizamos uma pesquisa na rede internacional de computadores, na qual encontramos alguns sítios eletrônicos que disponibilizam filmes de

curta-metragem. Esses sítios estão indicados no conteúdo da cartilha. Consideramos também como parte fundamental da cartilha as indicações bibliográficas de obras que tratam da história e da linguagem cinematográficas.

Acreditamos que, mesmo condicionada pela limitação de espaço, a presente cartilha constitui-se como uma ferramenta de mediação importante entre alguns conceitos básicos da arte cinematográfica e o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma prática potencializada no uso do produto fílmico em sala de aula.

Esperamos que outras investigações, nesse viés, sejam realizadas e que superem os saberes aqui elaborados e compartilhados, posto que o nosso principal objetivo foi indicar, na estrutura do presente produto educacional, um caminho de instigação que provoque o interesse, por parte de professoras e professores, na busca de maior conhecimento do conteúdo sobre a arte cinematográfica.

REFERÊNCIAS

ALEA, Tomás Gutiérrez. **Dialética do espectador**. São Paulo: Summus, 1984.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4183. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183>. Acesso em 14 de dezembro de 2020.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. In: Titãs. **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. Rio de Janeiro: WEA, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Karla Daniele de Souza; BARBOSA, Josemar José; FILHO, Samuel Simões de Souza; GUERRA, José Wellington Vasconcelos; MACEDO, Juan Gabriel de Oliveira; NASCIMENTO, Gustavo Prazeres Paz do. **Cine IFPE: Cinema Como Experiência**. Revista Caravana, v. 6, n. 1. 2021. Acesso em 17 de maio de 2022. Disponível em <http://caravana.ifpe.edu.br/index.php/caravana/issue/view/19/showToc>

BAUDRY, Jean-Louis. Cinema: efeitos ideológicos produzidos pelo aparelho de base. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 383-399.

BAZIN, André. **O cinema: Ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas**; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

CIAVATA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 10 de out. de 2019.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na**

formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EISENSTEIN, Sergei Mikhailovich. **O sentido do filme.** Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ESPERANÇA, Ilma. **O cinema operário na República de Weimar.** São Paulo: UNESP, 1993.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação:** Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

FRANCO, Kaio José S. M.; CARMO, Aline Cristine F. B. do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa Qualitativa em Educação: breves considerações acerca da Metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2714>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GETINO, Octavio; SOLANAS, Fernando. **Hacia un tercer cine:** apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo. Disponível em: <https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/hacia-un-tercer-cine.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2021.

GOMES, Hélica S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). **A educação profissional no Brasil:** história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HENRIQUE DUARTE NETO, José; MARIA DE OLIVEIRA MELO, Márcia. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica:** a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3739>. Acesso em: Acesso em 20 de dezembro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2021. 206 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/12/Sintese-de-Indicadores-Sociais-Uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira-2021.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto político pedagógico institucional**. Recife, 2012. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Cinema e filosofia se encontram no campus**, 2019 Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/noticias/cinema-e-filosofia-se-encontram-no-campus>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). 2018. **Projeto de extensão promove acessibilidade no cinema**. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/noticias/projeto-de-extensao-promove-acessibilidade-no-cinema>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAVERTY, Paul. “Nosso filme olha para o caos da vida dominada pela tecnologia. É sobre essa falsa ilusão de liberdade”. [Entrevista cedida a] Joana Oliveira. **El País**, São Paulo, fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-02-28/nosso-filme-olha-para-o-caos-da-vida-dominada-pela-tecnologia-e-sobre-essa-falsa-ilusao-de-liberdade.html>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

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

LUKÁCS, Georg. **El cine como lenguaje crítico**. Traducción de Paul Robert, Adaptación Marcel Martin. *Cinema* 69, n. 140. (Versión española de Miguel Pérez Barberán). Nuevos Aires, año 2, n. 5. sept./oct./nov. 1971.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.4. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo.

Editora Alínea, 2007.

MATELA, Rose Clair P. **Cineclubismo**: memórias dos anos de chumbo. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (2005). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/33024173>. Acesso em 28 de junho de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em 29 de junho de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MOURA, Edgar. **50 anos luz, câmera e ação**. São Paulo: SENAC, 2001.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Cyndi Moura Guimarães de; SANTOS, Elza Ferreira; MELO, Sônia Pinto de Albuquerque; SOUZA, Thiago Rodrigo Santos. Cinema e educação: uma experiência no Instituto Federal de Sergipe - Campus Estância. **Revista Expressão Científica** - ISSN 2526-6691 | Volume I, Ano 02, No1 – 2017. Disponível em: https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/771/1/Cinema%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o_uma%20experi%C3%Aancia%20no%20Instituto%20Federal%20de%20Sergipe_Campus%20Est%C3%A2ncia.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

PACHECO, Daniele Souza Freitas. **A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional**. Daniele Souza Freitas Pacheco; Orientador, Tarcísio de Arantes Leite; coorientadora Dulce Márcia Cruz. Florianópolis, SC, 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158396>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana *et al.* **A formação política pela sétima arte**: o cinema como prática pedagógica e de cidadania. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas, afinal...o que é mesmo documentário**. São Paulo: Senac, 2008.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2020.

ROCHA, Glauber. **Eztetyka da fome**. 1965. Disponível em: <https://hambrecine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do Método Materialista Histórico-Dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Antônio Cândido Silva da. **Um cinema na escola: manual prático para a criação de um projeto de extensão de cinema na escola**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha. 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432904?mode=full>. Acesso em 01 de dezembro de 2020.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; COSTA, João Paulo Veiga da. **Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos**. In: Minayo, Maria Cecília De Souza; Assis, Simone Gonçalves de; Souza, Edinilsa Ramos de (2005). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz. Acesso em 28 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/33024173>.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

VENTURA, Tereza. **A poética polytica de Glauber Rocha**. Rio de Janeiro: Funarte, 2000.

VIANA, Nildo. **A concepção materialista da história do cinema**. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

WELLEN, Henrique. WELLEN, Hérica. **Arte e emancipação**: ensaios sobre cinema. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

XAVIER, Ismail. **O Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FILMES

A GREVE. Direção: Sergei Eisenstein. 1925. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VD40vLjRaNA&t=4523s>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

BAILE Perfumado. Direção: Paulo Caldas e Lírio Ferreira. Saci Filmes, 1996. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fFVITetNGM4&t=3481s>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

ESTOU me guardando para quando o Carnaval chegar. Direção e roteiro: Marcelo Gomes. Vitrine Filmes, 2019. Disponível em: https://www.netflix.com/watch/81180842?trackId=255824129&tctx=0%2C0%2CNAPA%40%40%7C51fdf902-944e-4077-a8d3-466aaeed2016-264183962_titles%2F1%2F%2Festou%20me%20%2F0%2F0%2CNAPA%40%40%7C51fdf902-944e-4077-a8d3-466aaeed2016-264183962_titles%2F1%2F%2Festou%20me%20%2F0%2F0%2Cunknown%2C%2C51fdf902-944e-4077-a8d3-466aaeed2016-264183962%7C1%2CtitlesResults%2C81180842. Acesso em: 10 de junho de 2022.

EU, Daniel Blake. Direção: Ken Loach. BBC Films, 2016. Disponível em: https://www.primevideo.com/detail/0N4J442D7Q1T3050WYPSVV0R94/ref=atv_sr_fle_c_Tn74RA_1_1_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B09ZNCYRML&qid=1655239155. Acesso em: 14 de abril de 2022.

GERMINAL. Direção: Claude Berri. 1993. Disponível em: <https://yts.monster/movies/germinal-1993>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

O NASCIMENTO de uma nação. Direção: D. W. Griffith. David W. Griffith Corporation, 1925. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DyyGyiB6kSQ>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

TEMPOS Modernos. Direção: Charlie Chaplin. United Artists, 1936. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>. Acesso em 14 de junho de 2022.

UM HOMEM Com Uma Câmera. Direção: Dziga Vertov. VUFKU, 1929. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cGYZ5847FiI>. Acesso em: 05 de julho de 2022.



A ARTE CINEMATOGRAFICA: POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Helder Dantas Vieira

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

TÍTULO

A ARTE CINEMATOGRAFICA: POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ANO

2022

AUTORIA

Helder Dantas Vieira

ORIENTAÇÃO

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

DIAGRAMAÇÃO

Cecília de Souza Vieira

ROTEIRO



Apresentação.....	4
Surgimento do Cinema.....	6
A Montagem Cinematográfica.....	8
O Plano Cinematográfico.....	10
Tipos de Montagem Cinematográfica.....	13
Mais Conceitos da Linguagem Cinematográfica.....	15
Sítios Eletrônicos para Assistir a Curtas-Metragens.....	17
Indicações Bibliográficas.....	18
Fontes das Imagens.....	19



APRESENTAÇÃO

Assistir a um filme no cinema ou na tela da televisão ou até mesmo pelos aparelhos portáteis (celulares, *tablets* etc.), a partir das plataformas de distribuição de conteúdos audiovisuais pela Internet, como, por exemplo, Netflix, Amazon, YouTube etc., tornou-se uma prática social comum no processo formativo humano, elevando a produção cinematográfica a um patamar importante na formação das diversas gerações.

No ambiente escolar, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, no campo das Linguagens, das Ciências Humanas, da Matemática, das Ciências da Natureza etc., a exibição de um filme, de curta ou longa metragem, documentário ou ficcional, *live-action* ou animação, seguida de debates, constituiu-se uma atividade muito presente nas práticas escolares, mas que ainda permanece subordinada ao tema definido na ementa da disciplina, limitando o potencial formador da produção cinematográfica, posto que essa tem no seu processo de realização inúmeros condicionamentos históricos que, ao serem observados, podem contribuir sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem.

Dito isso, acreditamos que a apropriação de conceitos básicos da narrativa cinematográfica é de importância fundamental para a melhor utilização desse arcabouço artístico no trabalho educacional e, para alcançarmos esse objetivo, como nos propõe a professora e pesquisadora Rosália Duarte, "[...] é necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história" (2002, p.21).

A presente cartilha, devido às próprias características desta modalidade de produto educacional, baseada principalmente na objetividade, não propõe tratar da totalidade da história do cinema, nem tampouco esgotar a complexidade das questões estéticas da Sétima Arte.

Entretanto, tentaremos indicar na estrutura do presente produto educacional, um caminho que provoque o interesse, por parte de professoras e professores, na busca de maior conhecimento do conteúdo sobre a arte cinematográfica, por meio de indicações bibliográficas, além de alguns conceitos básicos relativos à linguagem cinematográfica a exemplo de plano fílmico e montagem cinematográfica, como também de algumas reflexões que ultrapassem as meras reproduções a respeito dos significados constitutivos de um produto cinematográfico.

SURGIMENTO DO CINEMA



Ao final do século XIX, mais precisamente em 1895, os irmãos Auguste e Louis Lumière promoveram, em Paris, na França, um evento que seria considerado o nascimento do cinema. Ao acionarem o aparelho denominado de cinematógrafo, os espectadores assistiram a filmes de curta duração que mostravam cenas do cotidiano, como a chegada de um trem em uma estação ou a saída de um grupo de operárias e operários de uma fábrica ao final de uma jornada de trabalho.

Há relatos que, em uma dessas sessões, esteve presente um ilusionista que, encantado com o que acabara de ver, tentara comprar um dos equipamentos aos Lumière. Não tendo êxito em sua proposta, o inventivo George Méliès acabou desenvolvendo um equipamento semelhante e passou a produzir seus próprios filmes. Entretanto, registrar simples acontecimentos do cotidiano não satisfazia ao inquieto Méliès. Visionário e criativo, ele percebeu que o sequenciamento das cenas e as sobreposições das imagens registradas nos fotogramas possibilitariam a contação de histórias. Essas experiências de Méliès são consideradas como a gênese da linguagem do cinema.

A partir daí, a narrativa cinematográfica foi sendo aperfeiçoada. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, os filmes realizados por David Wark Griffith tornaram-se decisivos para a consolidação da narrativa, a partir das imagens em movimento. Ele aperfeiçoou a técnica fundamental da arte cinematográfica: a montagem. Logo, o cinema se tornaria a mais bem-sucedida forma narrativa do século XX, tanto nos EUA, que estabeleceu, a partir da busca incansável do lucro, a mais potente e influente indústria cinematográfica do planeta, difundindo hegemonicamente os valores da sociedade capitalista burguesa, quanto na então recém-estabelecida União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que, em um movimento contrário, desenvolveu uma cinematografia com objetivos revolucionários e que teve no cineasta Sergei Eisenstein seu maior teórico e realizador.

Desde os primórdios, a arte cinematográfica tem passado por momentos históricos distintos e existido em diferentes geografias que implementaram as mais variadas estéticas, como, por exemplo: o Expressionismo Alemão, o Neorealismo Italiano, a Nova Onda Francesa, o Cinema Novo Brasileiro, as vertentes do gênero documental (Cinema Verdade e Cinema Direto) etc., sendo esses alguns exemplos da diversidade de produções cinematográficas mundo afora, mostrando o quanto a Sétima Arte pode oferecer de possibilidades para o trabalho educativo.



A MONTAGEM CINEMATOGRAFICA

Iniciaremos o caminho para a compreensão da montagem cinematográfica a partir da unidade básica da narrativa fílmica: o plano. A representação cinematográfica mantém com a realidade uma relação de fragmentação, ou seja, o mundo real é representado na tela limitado pelas dimensões definidas no enquadramento (Grande Plano Geral e Plano Geral, Plano de Conjunto, Plano Americano, Plano Médio, Primeiro Plano e Primeiríssimo Plano ou Plano de Detalhe).

Este componente fílmico limita o espaço real, transformando-o em espaço artístico, subordinando-o à trama. Entretanto, o plano não deve ser compreendido somente como recorte espacial do real, posto que poderá também controlar o tempo de exposição das ações das personagens. Nesse caso, devemos também considerar como plano cinematográfico o tempo de exposição de uma ação entre as imagens, ou seja, antes que aconteça a transição entre elas (Corte Seco, Fusão, Efeitos etc.).

Assim, a temporalidade do real representado diferirá do tempo real concreto, a partir da segmentação rítmica, ou seja, o tempo que cada imagem permanece na tela. Mesmo um plano sequência, no qual, aparentemente, não há cortes, pode haver controle do tempo de realização de uma ação. Como referência, temos os filmes "Rope" (Festim Diabólico), 1948, de Alfred Hitchcock, e "Birdman", 2015, de Alejandro González Iñárritu. 8



Os planos, entretanto, apesar de serem unidades estruturais autônomas, possuindo significações próprias, ao serem inseridos numa determinada sequência, ou seja, ao serem montados sequencialmente, superarão os seus sentidos isolados, em direção a uma unidade semântica mais complexa, caracterizando o que chamamos de montagem cinematográfica.

Trataremos, brevemente, da montagem cinematográfica, partindo da seguinte afirmação do semiótico russo Yuri Lotman (1978, p. 111): “Pode-se igualmente distinguir dois tipos de montagens cinematográficas: a associação de um plano a um outro plano e a associação de um mesmo plano a si próprio”. No primeiro caso, a diferença entre as imagens será o fio condutor para a articulação semântica entre os planos. Esse tipo de montagem tem a intenção de construir significações a partir de diferentes planos. Podemos identificar essas características em várias obras cinematográficas, como por exemplo, nos filmes dos soviéticos Sergei Eisenstein e Dziga Vertov. O segundo tipo de articulação entre os planos tem como objetivo principal a invisibilidade dos cortes, tornando a significação gradual da cena, focada na complementariedade das informações contidas nos vários planos, sendo essa, basicamente, a característica da montagem de filmes do universo da chamada narrativa cinematográfica clássica.

○ PLANO CINEMATOGRAFICO

Grande Plano Geral ou Plano Geral – A câmera mostra de forma ampliada um cenário (ex. um conjunto de casas, uma ponte, uma rua movimentada).



Plano de Conjunto – Nota-se a presença humana, mas ainda um pouco distante. Tem como objetivo a ambientação ao local da cena (ex. uma sala de aula).



Plano Americano – Mostra-se uma determinada personagem do joelho para cima, dando ênfase ao movimento corporal desta (ex. o saque de uma arma).



Plano Médio – Revela a personagem da cintura para cima. É um plano bastante usado em situações de entrevistas (comumente em filmes documentários).



Primeiro Plano – Mostra o rosto de uma personagem, criando certa intimidade de quem assiste ao filme com esta, acentuando a emoção da cena.



Primeiríssimo Plano ou Plano de Detalhe – Mostra uma parte do corpo ou um objeto (ex. os lábios de uma pessoa ou a maçaneta de uma porta).



TIPOS DE MONTAGEM CINEMATOGRAFICA

- A associação de um plano a outro plano – Notemos que na sequência de imagens abaixo a intenção foi fazer uma analogia entre a pressão exercida pelo espremedor de frutas com a repressão policial ao movimento grevista no filme “A Greve”, 1925, de Sergei Eisenstein. Percebemos nessa montagem o choque intencional dos planos.



- A associação de um mesmo plano a si próprio – As imagens abaixo mostram o momento no qual Lampião e o seu bando de cangaceiros realizam um baile em plena caatinga, no filme “Baile Perfumado”, 1996, de Paulo Caldas e Lírio Ferreira. Durante a sequência, os planos passeiam pelo cenário, mostrando outras personagens, como os músicos e o cineasta que filmou o evento, exercendo a função de complementariedade da significação.





MAIS CONCEITOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA...

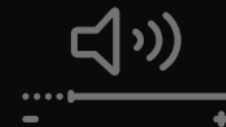
Ao decidir usar um filme como atividade escolar, consideramos importante que os docentes dominem alguns conceitos básicos da arte cinematográfica. Como não dispomos de espaço para uma abordagem abrangente, elencamos, além dos conceitos expostos anteriormente, como plano e montagem, alguns aspectos que podem estimular o interesse na busca do melhor aproveitamento do produto fílmico como recurso didático.

Iniciemos com um exercício comparativo da representação do mundo do trabalho em duas produções: “Tempos Modernos”, 1936, do diretor inglês Charlie Chaplin, e “Germinal”, 1993, do francês Claude Berri. O primeiro nos apresenta, comicamente, a relação entre um operário e as máquinas em uma linha de montagem fordista, na primeira metade do século XX. Notemos que Chaplin opta por um cenário limpo, organizado e bem iluminado. Já Berri nos introduz em um ambiente fabril no contexto da Revolução Industrial na França do século XIX. Neste, as pessoas movimentam-se e aglomeram-se de forma caótica, crianças, inclusive, em um local de pouca luminosidade e propício à ocorrência de acidentes. As escolhas cenográficas (direção de arte) de uma produção cinematográfica podem nos dizer muito sobre as intenções e as concepções de mundo dos realizadores (roteirista, diretores, estúdios etc.).



No documentário “Estou Me Guardando Para Quando o Carnaval Chegar”, 2019, o roteirista e diretor pernambucano Marcelo Gomes explora algumas possibilidades do som na narrativa cinematográfica. Em um plano de detalhe fixo, acompanhamos de forma sincrônica o som e a imagem de uma mão que opera uma máquina de costura, preparando bolsos de calça *jeans*. A certa altura, deixamos de ouvir o som ambiente (som diegético – captado na gravação) e passamos a escutar a voz do diretor (som não diegético – inserido na montagem), que inicia uma narração (em *off*, também colocado na montagem) explicando por que cortou a ambiência sonora. Logo em seguida, ele insere uma trilha musical à cena, que continua a nos mostrar os movimentos incessantes da pessoa levando o tecido à agulha da máquina. Gomes faz um inteligente exercício de metalinguagem, ao manipular o som da cena durante cerca de dois minutos, revelando o caráter manipulador da linguagem cinematográfica. Essa cena remete a uma sequência do filme “Um Homem Com Uma Câmera”, 1925, de Dziga Vertov, na qual vemos os movimentos repetitivos executados por várias operadoras em uma central telefônica, com planos de curtíssima duração, configurando um ritmo bastante acelerado da montagem.

Os aspectos descritos anteriormente servem para exemplificar como a linguagem cinematográfica é estruturada de vários elementos internos e externos que condicionam a significação do conteúdo fílmico. Por isso, identificamos a importância do domínio de conceitos básicos da arte cinematográfica por parte dos docentes para uso do produto fílmico em sala de aula, tanto da história como da linguagem da Sétima Arte.



SÍTIOS ELETRÔNICOS PARA ASSISTIR A CURTAS-METRAGENS

Comumente, um filme de longa-metragem possui em torno de uma hora e meia a duas horas de duração. Esse aspecto se apresenta como um elemento dificultador ao uso em atividades em sala de aula, se considerarmos o tempo efetivo de uma aula, que dura, aproximadamente, entre 45 a 50 minutos.

Por isso, no intuito de contribuirmos para a superação dessa limitação, relacionamos abaixo alguns sítios eletrônicos que oferecem, gratuitamente ou por meio de assinaturas, acervos cinematográficos de curta-metragem:

- Curta na Escola: <https://curtanaescola.org.br/>
- Porta Curtas: <https://portacurtas.org.br/>
- CurtaDoc: <https://curtadoc.tv/>
- SESC Digital: <https://sesc.digital/home>
- Itaú Cultural Play: <https://www.itauculturalplay.com.br/>
- Vídeo nas Aldeias: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>



INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS



LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

ALEA, Tomás Gutiérrez. *Dialética do Espectador*. São Paulo: Summus, 1984.

AUMONT, Jacques. MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.

BAZIN, André. *O Cinema: Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. *A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

EISENSTEIN, Sergei. *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LOTMAN, Yuri. *Estética e Semiótica do Sinema*. Lisboa: Estampa, 1978.

MORIN, Edgar. *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

ROCHA, Glauber. *Eztetyka da Fome*. 1965. Disponível em: <https://hambrecine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

STAM, Robert. *Introdução à Teoria do Cinema*. Campinas: Papyrus, 2006.

VIANA, Nildo. *A Concepção Materialista da História do Cinema*. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

HISTÓRIA DO CINEMA MUNDIAL

BALLERINI, Frantjesco. *História do Cinema Mundial*. São Paulo: Summus, 2020.

HAUSTRATE, Gaston. *O Guia do Cinema: Iniciação à História e Estética do Cinema*. Lisboa: Pergaminho, 1991.

MASCARELLO, Fernando (org.). *História do Cinema Mundial*. Campinas: Papyrus, 2006.

HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em Tempo de Cinema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FIGUEIRÔA, Alexandre. *Cinema Pernambucano: uma história em ciclos*. Recife: FCCR, 2000.

LEITE, Sidney Ferreira. *Cinema Brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

RAMOS, Fernão (org.). *História do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

ROCHA, Glauber. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

XAVIER, Ismail. *O Cinema Brasileiro Moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FONTES DAS IMAGENS

IMAGEM 1

Cinematógrafo. <https://www.youtube.com/watch?v=wovhikemM98>

IMAGEM 2

Filme: Viagem à Lua – Georges Méliès – 1902 –
<https://www.youtube.com/watch?v=ZNAHcMMOHE8>

IMAGEM 3

Filme: Intolerância – D. W. Griffith – 1916 –
<https://www.youtube.com/watch?v=5Ej7S6WdaPA>

IMAGEM 4

Filme: O Encouraçado Potemkin – S. Eisenstein – 1925 –
https://www.youtube.com/watch?v=a_bkBrdyyw

IMAGEM 5

Filme: O Jovem Marx – Raoul Peck – 2017 –
<https://www.youtube.com/watch?v=DlBa6lgr32k>

IMAGEM 6

Filme: Eu, Daniel Blake – Ken Loach – 2016 –
<https://www.youtube.com/watch?v=129PJlj-q6E>

IMAGEM 7

Filme: Deus e o Diabo na Terra do Sol – Glauber Rocha – 1964 –
<https://www.youtube.com/watch?v=OhDUwtOBVl0>

IMAGEM 8

Filme: O Prisioneiro da Grade de Ferro – Paulo Sacramento – 2003 –
<https://www.youtube.com/watch?v=dllv7Pg5Ud0>

IMAGEM 9

Filme: Vidas Secas – Nelson Perreira dos Santos – 1963 –
<https://www.youtube.com/watch?v=09y5700wLcA>

IMAGEM 10

Filme: Central do Brasil – Walter Salles – 1998 –
<https://www.youtube.com/watch?v=WTRqZWKPgbs>

IMAGENS 11 a 13

Filme: A Greve – Sergei Eisenstein – 1925 –
<https://www.youtube.com/watch?v=VD40vLjRaNA>

IMAGENS 14 a 16

Filme: Baile Perfumado – Paulo Caldas e Lírio Ferreira – 1996 –
<https://www.youtube.com/watch?v=fFVITetNGM4&t=2240s>

CONTINUA..



PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



INSTITUTO
FEDERAL
Pernambuco

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA

Este é um convite para você preencher o formulário: O Cinema e a Formação Integral dos Estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Você está sendo convidada/convidado a responder como voluntária/voluntário a este questionário de pesquisa de mestrado, vinculada ao ProfEPT-IFPE. A presente pesquisa visa obter informações que poderão contribuir para o aprimoramento da prática de utilização da arte cinematográfica como recurso didático escolar na formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, convidamos as pessoas participantes dessa pesquisa a preencherem os seus dados pessoais e, em seguida, responderem ao questionário da mesma. Em caso de dúvida ou, mesmo, para indicar sugestões, você pode contatar este pesquisador pelos canais a seguir: helder.dantas@ufpe.br ou (81) 9 9124.4166 (WhatsApp). O orientador dessa pesquisa, o Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto, também poderá ser consultado pelos seguintes canais: henrique.duarte@vitoria.ifpe ou (81) 9 9911.9016 (WhatsApp). No link a seguir, você terá acesso ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) do referente projeto de pesquisa para maiores informações: <https://drive.google.com/file/>. Solicitamos que assine digitalmente o CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A) (última página do TCLE) e nos envie para o endereço eletrônico: helder.dantas@ufpe.br Agradecemos muito por sua contribuição para a realização desta pesquisa!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIA (O): Concordo em participar do estudo "O Cinema e a Formação Integral dos Estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica" como voluntária (o). Fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) por mensagem eletrônica sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

[] Aceito participar

[] Não aceito participar

Nome Completo

Endereço Eletrônico**Gênero**

- Feminino
 Masculino
 Outro

Faixa Etária

- entre 18 e 25 anos
 entre 26 e 30 anos
 entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 anos
 entre 41 e 45 anos
 entre 46 e 50 anos
 entre 51 e 55 anos
 entre 56 e 60 anos
 acima de 65 anos

Grau de escolaridade

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado

Qual a sua área de formação?**Em qual base do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, você leciona?**

- Base Comum
 Base Tecnológica

1 Em uma ordem de relevância para você, classifique os seguintes campos das artes por importância no processo de formação humana (do mais importante para o menos importante): Artes plásticas, Cinema, Literatura, Música e Teatro.

2 Justifique o escalonamento feito por você no item anterior, dando ênfase ao mais relevante e ao menos relevante.

3 Você costuma usar filmes como recurso didático nas suas aulas ou mesmo como atividade extra classe?

Sim

Não

4. Qual a principal motivação para o uso do cinema como recurso didático?

5 Você costuma utilizar alguma estratégia para estimular o interesse dos estudantes pelo cinema?

Sim

Não

6. O que você faz para despertar o interesse dos estudantes por um determinado filme?

7 Quais os procedimentos que você costuma adotar para as atividades de exibição de filmes em sala de aula?

8 Para você, qual a relação que existe entre o cinema e a sociedade na qual vivemos?

9 Você considera importante conhecer a história do cinema para potencializar o uso desse campo da arte como recurso didático escolar?

Sim

Não

10 Escreva sobre o seu conhecimento de história do cinema brasileiro e mundial.

11 Você considera que o domínio de conceitos da linguagem cinematográfica, como montagem, planificação, entre outros, ajudaria no melhor aproveitamento do cinema como recurso didático escolar?

Sim

Não

12 O que você entende por "montagem cinematográfica"?

13 Quais os gêneros cinematográficos que você conhece?

14 Você já fez algum curso, leu algum artigo ou livro sobre teoria do cinema?

Sim

Não

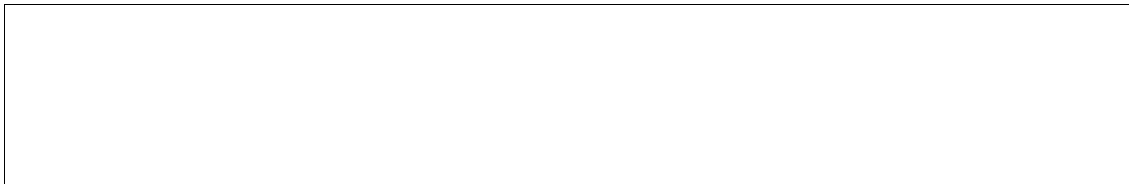
15 Se a sua resposta anterior foi positiva, escreva sobre o que você conhece de teoria cinematográfica.

16 Como você compreende a produção de um filme sob o modo de produção capitalista?

17 Para você, o que significa a expressão “narrativa cinematográfica clássica”?

18 Quais as cinematografias contra-hegemônicas (entendendo como hegemônica a produção realizada por grandes estúdios de cinema) que você tem conhecimento?

19 Para você, de que maneira o cinema pode contribuir para a formação de uma concepção de mundo mais crítica da realidade por parte dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student's response to the question above.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

A proposta da pesquisa é discutir o produto cinematográfico como instrumento mediador e potencializador da formação do estudante no campo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

- 1- Alguns filmes podem contribuir para esse propósito ao trazerem experiências que provoquem a necessidade de se elaborar um pensamento crítico sobre determinada condição social, por exemplo. Então, qual ou quais os **critérios** que você crê serem mais adequados para a escolha de um filme? Por ele estar diretamente ligado ao conteúdo curricular a ser trabalhado no planejamento?
- 2- Qual é a **metodologia** que você define para trabalhar com o filme (na sala ou em atividades extraclasse)?
- 3- Como você espera que o conteúdo do filme contribua para que o estudante amplie o senso crítico ao se **apropriar do conteúdo da narrativa filmica**?
- 4- De que forma, o produto cinematográfico pode contribuir para uma **compreensão mais elaborada da arte** por parte dos estudantes, percebendo-a como uma ferramenta importante para a sua própria formação e, por extensão, **como instrumento crítico da sociedade**?
- 5- O Cinema é uma produção não-material surgida no contexto de consolidação do capitalismo industrial, portanto, ao final do século XIX. Como esta manifestação não-material secular pode contribuir para o desenvolvimento de uma **reflexão crítica das relações de produção** criada e mantida pela sociedade burguesa até o tempo presente?
- 6- Um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem na dimensão omnilateral do ser humano é contribuir para a capacidade de compreensão das várias dimensões constituintes de um determinado fenômeno, levando-se em consideração os condicionamentos da totalidade histórica da realidade concreta. Então, de que forma as produções cinematográficas podem contribuir como **mediação** para o entendimento mais ampliado da **realidade concreta** para além do senso comum?
- 7- Vivemos em uma sociedade capitalista burguesa, portanto, as produções cinematográficas estão condicionadas pela lógica da produção capitalista que reforçam nas suas narrativas os valores burgueses (a pátria, a propriedade privada, a religião, a liberdade de escolha, etc), como **valores estáveis da sociedade**,

constituindo-se, em um instrumento ideológico. Como as produções cinematográficas podem contribuir, no processo de ensino-aprendizagem, para a discussão desses valores?

- 8- Um filme pode nos proporcionar momentos de descontração (uma comédia no estilo besteirol), pode nos afetar emocionalmente ao tratar de dilemas nas relações familiares, pode nos instigar a começar uma discussão estética (sobre a poética das imagens, por exemplo), pode nos levar a pensar a realidade social (um documentário sobre a precarização do trabalho), enfim, são inúmeras as possibilidades. No processo de ensino-aprendizagem, na **dimensão omnilateral**, sobressai-se a **intencionalidade do trabalho educativo** visando a formação de uma consciência de mundo crítica, então, como fazer para provocarmos a **sensibilidade estética** do estudante na relação com um filme, ao mesmo tempo que contribuimos para a formação dessa **consciência crítica**?