

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELE ROSA FERREIRA

A PRÁTICA EDUCATIVA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA: ANÁLISE
DE PESQUISAS À PARTIR DA LEI N.º 13006/2014

PONTA GROSSA
2024

DANIELE ROSA FERREIRA

A PRÁTICA EDUCATIVA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA: ANÁLISE
DE PESQUISAS À PARTIR DA LEI N.º 13006/2014

Dissertação apresentada para obtenção do
título de mestre em Educação na
Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucimara Cristina
de Paula

PONTA GROSSA

2024

F383 Ferreira, Daniele Rosa
A prática educativa com o cinema brasileiro na escola: análise de pesquisas à partir da lei n.º 13006/2014 / Daniele Rosa Ferreira. Ponta Grossa, 2024.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula.

1. Cinema Brasileiro. 2. Prática educativa. 3. Educação Básica Escolar. 4. Dialogicidade. 5. Paulo freire. I. Paula, Lucimara Cristina de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DANIELE ROSA FERREIRA

A PRÁTICA EDUCATIVA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA: ANÁLISE DE PESQUISAS A PARTIR DA LEI NO. 13006/2014

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG (Presidente)

Dr. Paulo César Antonini de Souza - UFMS

Dra Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 26/02/2024, às 15:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 22/03/2024, às 11:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1832450** e o código CRC **DFE555C7**.

Dedico aos meus pais, Clotilde e Nivon, que me deram a vida, uma família e um lar, ao Glauco, meu dengo, que preenche minha vida com muito amor e a Paulo Freire (in memoriam) que com sua práxis me inspira a “esperançar” e “ser mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que através de Jesus Cristo me ensinou a trilhar meu caminho baseado no amor incondicional, no perdão, na justiça, na verdade e na esperança.

Sou e sempre serei grata à minha amada mãe e ao meu amado pai pela vida que me deram, pela dedicação e compromisso com minha educação e pelo amor com que me guiaram no caminho do bem. O título de mestre também é de vocês.

Aos meus familiares pelos momentos, lutas e risadas compartilhadas, transmito neste agradecimento a alegria de fazer parte dessa família.

Ao meu namorado Glauco, minha gratidão pelo seu encorajamento e incentivo. Meu amor é com imensa felicidade que compartilho esse sonho com você.

Agradeço as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros que custearam meu processo de aprendizagem realizado integralmente em escola pública.

À minha orientadora Professora Dr.^a Lucimara Cristina de Paula, agradeço por sua valorosa orientação, pela paciência e por compartilhar comigo seu conhecimento.

Agradeço de coração às Professoras Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes e Dr.^a Adriana Rodrigues Suarez, por me mostrarem a importância do cinema na escola e fazerem me apaixonar ainda mais pela sétima arte.

Aos membros da banca pela disponibilidade, interesse e pelos pertinentes apontamentos em minha pesquisa

Aos demais professores do mestrado pelos ensinamentos e pela oportunidade de desenvolvimento nesta nova etapa da jornada acadêmica.

A todos os membros do PPGE pela colaboração ao longo do processo de Mestrado.

Ao Paulo Freire (in memoriam) meu agradecimento e admiração por todo seu trabalho e obra, por nos deixar sua perspectiva libertadora e sua práxis dialógica que fundamentam essa dissertação e inspiram minha prática educativa.

Aos inventores e trabalhadores do cinema por oportunizar ao mundo a sétima arte.

Aos meus amigos e amigas, aos colegas de turma, aos colegas de trabalho, aos meus estudantes queridos, agradeço pelos encontros e reencontros com tantas pessoas que contribuíram de alguma forma com o meu progresso nesta jornada.

Agradeço pelo caminho que percorri até aqui, por cada momento vivido, que em união com as forças positivas do universo, contribuíram para a minha aprendizagem, para a superação de obstáculos e alcance do tão sonhado título de Mestre.

Gratidão Sempre!

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Freire, 1996, p. 32)

RESUMO

FERREIRA, Daniele Rosa. **A prática educativa com o cinema brasileiro na escola: análise de pesquisas a partir da Lei n.º 13006/2014.** Orientadora: Lucimara Cristina de Paula. Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, de tipo bibliográfico, tem como objeto de estudo as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola e se desenvolve por meio das seguintes questões problema: Quais são as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas em pesquisa, no período de 2015 a 2023, após a publicação da Lei nº 13.006/2014? Quais aspectos dessas práticas educativas podem ser relacionados à dialogicidade em Paulo Freire? Essas questões norteiam o objetivo geral de analisar as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, verificadas em pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil, no período de 2015 a 2023, após a promulgação da Lei Federal nº 13.006/2014. Tem como objetivos específicos: categorizar as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas na análise das pesquisas identificadas no catálogo de teses e dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; identificar nas práticas educativas, encontradas nas pesquisas selecionadas, aspectos relacionados à dialogicidade em Paulo Freire; buscar no estudo do cinema brasileiro na escola e na perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire, possibilidades para proposição de uma prática educativa, fundamentada nos princípios da educação libertadora. Foi dada ênfase ao cinema brasileiro a partir de 2015, devido à publicação da Lei Federal n.º 13.006 em julho de 2014, que estabeleceu a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais na escola. O referencial ético-ontopistemológico está fundamentado na produção de Paulo Freire (1979a, 1979b, 1983, 1996, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d) cujos princípios fundamentam a dialogicidade. Foram utilizadas, também, as contribuições de autores que pesquisam o cinema como arte, bem como aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais sobre o cinema brasileiro na escola, como: Duarte (2009), Fresquet e Migliorin (2015), Bergala (2008). Através da revisão de literatura foram selecionadas pesquisas que apontam possibilidades para o desenvolvimento da prática educativa dialógica com o cinema na escola, analisadas a partir dos procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2006). Argumenta-se que a prática educativa dialógica, na perspectiva de Paulo Freire, oferece possibilidades de conscientização dos estudantes e transformação da realidade. Os resultados apontaram que, frente às demandas atuais da educação brasileira, tais práticas estão pautadas na relação leitura de mundo e leitura da palavra. Essa constatação fortalece a importância de práticas educativas dialógicas como caminho para o cinema brasileiro na escola de educação básica, da efetivação da Lei Federal nº 13006/2014, instigando a expansão de pesquisas.

Palavras-chave: cinema brasileiro; prática educativa; educação básica escolar; dialogicidade; Paulo Freire.

ABSTRACT

FERREIRA, Daniele Rosa. **Educational practice with Brazilian cinema at school:** analysis of research based on Law No. 13006/2014. Advisora: Lucimara Cristina de Paula. Ponta Grossa, 2024. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This research, of a qualitative, exploratory and descriptive nature, of a bibliographical type, has as its object of study the educational practices of Brazilian cinema at school and is developed through the following problem questions: What are the educational practices with Brazilian cinema at school, found in research, from 2015 to 2023, after the publication of Federal Law nº. 13006/2014? Which aspects of these educational practices can be related to dialogicity in Paulo Freire? These questions guide the general objective of analyzing educational practices with Brazilian cinema at school, verified in master's and doctoral research in Brazil, from 2015 to 2023, following the promulgation of Federal Law nº. 13006/2014. Its specific objectives are: to categorize educational practices with Brazilian cinema at school, found in the analysis of research identified in the catalog of theses and dissertations, from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES; identify in educational practices, found in selected research, aspects related to dialogicity in Paulo Freire; seek in the study of Brazilian cinema at school and in the perspective of dialogicity in Paulo Freire, possibilities for proposing an educational practice, based on the principles of liberating education. Emphasis was placed on Brazilian cinema from 2015 onwards, due to the publication of Federal Law No. 13,006 in July 2014, which established the obligation to show national films at school. The ethical-ontoepistemological framework is based on the production of Paulo Freire (1979a, 1979b, 1983, 1996, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d) whose principles underlie dialogicity. The contributions of authors who research cinema as art, as well as historical, political, social and educational aspects about Brazilian cinema at school, were also used, such as: Duarte (2009), Fresquet and Migliorin (2015), Bergala (2008). Through the literature review, research was selected that points to possibilities for the development of dialogic educational practice with cinema at school, analyzed using Bardin's content analysis procedures (2006). It is argued that dialogical educational practice, from Paulo Freire's perspective, offers possibilities for raising awareness among students and transforming reality. The results showed that, given the current demands of Brazilian education, such practices are based on the relationship between world reading and word reading. This finding strengthens the importance of dialogical educational practices as a path to Brazilian cinema in basic education schools, from implementation of Federal Law No. 13006/2014, instigating the expansion of research.

Keywords: brazilian cinema; educational practice; basic school education; dialogicity; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Organização do Currículo Priorizado do Ensino Fundamental.....	47
QUADRO 2	Organização do Currículo Priorizado do Ensino Médio...	48
QUADRO 3	Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 6º Ano do Ensino Fundamental.....	49
QUADRO 4	Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 7º Ano do Ensino Fundamental.....	50
QUADRO 5	Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 8º Ano do Ensino Fundamental.....	51
QUADRO 6	Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 9º Ano do Ensino Fundamental.....	52
QUADRO 7	Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- Ensino Médio.....	53
GRÁFICO 1	Áreas de conhecimento referentes às Teses e Dissertações sobre práticas educativas com o cinema brasileiro na Educação Básica (2015-2023).....	76
QUADRO 8	Categorização das práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, presentes nas pesquisas selecionadas no período de 2015 a 2023.....	77
QUADRO 9	Produções de Paulo Freire Referenciadas nas Pesquisas Selecionadas.....	98
QUADRO 10	Produções de Paulo Freire Referenciadas nas Dissertações Selecionadas.....	99

:

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ALFASOL	Alfabetização Solidária
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREA	Community of Research on Excellence for All
DEF	Departamento de Filme Educativo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
SEED/PR	Secretaria de Esporte e Educação do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: SINGULARIDADES DE UMA TRAJETÓRIA	11
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 CINEMA E EDUCAÇÃO	21
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
1.1.1 A Lei Federal n.º 13006/2014: do Papel ao Papel	29
1.1.2 Características do Cinema Brasileiro	31
1.1.3 A Importância da Sétima Arte Brasileira na Escola	35
1.1.4 O Cinema Brasileiro no Contexto Atual da Rede Estadual de Ensino do Paraná.....	44
CAPÍTULO 2 A PRÁTICA EDUCATIVA E A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE: BASES PARA A ABORDAGEM DO CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA	58
2.1 A PRÁTICA EDUCATIVA E A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE	58
2.2 A PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA.....	62
CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	71
3.1 REVISÃO DA LITERATURA: PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A PRÁTICA EDUCATIVA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA (2015-2023)	73
3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS: A DIALOGICIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O CINEMA NA ESCOLA	75
3.2.1 Contextualização de Conteúdos Curriculares com Filmes Brasileiros	78
3.2.2 Cineclube e o Cinema Brasileiro na Escola.....	84
3.2.3 Análise Crítica e Debate Direcionado com o Cinema Brasileiro na Escola	88
3.2.4 Produção Audiovisual Amadora na Escola.....	90
3.3 A PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA COM O CINEMA NA ESCOLA: RESULTADOS E PROPOSIÇÕES	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: SINGULARIDADES DE UMA TRAJETÓRIA

Eu me ultrapasso, abdicando de mim e então sou o mundo: sigo a voz do mundo, eu mesma de súbito como voz única. O mundo: um emaranhado de fios telegráficos em eriçamento. E a luminosidade, no entanto obscura: esta sou eu diante do mundo (Lispector, 1973, p. 26-7).

Refletir sobre os caminhos já percorridos, desperta em mim o sentimento de gratidão pela oportunidade de vivenciar experiências transformadoras. Diferentes instâncias formam a base de meu ser e não há dúvidas que minha família é a principal e maior delas. Minha mãe e meu pai sempre me encorajaram a seguir meus sonhos, a traçar minha trajetória de vida no caminho do bem, me apoiando em minhas decisões, celebrando minhas conquistas e me ajudando a enfrentar e superar os desafios que foram surgindo ao longo do percurso.

Revisitar o passado e perceber como ele se move no presente e projeta-se em nosso futuro, ressalta a importância de estarmos conscientes de nossa própria história. É claro que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências que vão sendo vividas ao longo do percurso, desde a mais tenra idade até nosso último minuto de vida, compõem a nossa história e a nossa essência humana, condiciona e provoca os nossos sonhos, tornando-se referências para tudo que somos e o que fazemos.

Em minha trajetória de vida, diferentes memórias estão relacionadas à minha relação com o cinema. Desde muito jovem, descobri uma identificação com a sétima arte, sentindo-me envolvida por histórias e personagens que habitavam as produções cinematográficas que assistia, principalmente as baseadas em fatos e histórias reais.

Quando revisito minhas primeiras experiências com o cinema, me recordo do encantamento despertado a cada filme, animação ou documentário assistido. Algo que ia além do entretenimento, como se a cada filme eu pudesse ser transportada para diferentes mundos e realidades.

Desde a tenra idade, assistir um filme era um evento em minha casa. Era um ritual, em que toda minha família se reunia em frente a televisão da sala, sentados em seus lugares marcados, acompanhados por uma pipoca, suco ou chá que minha mãe preparava com todo carinho, para harmonizar aquele momento de contemplação da sétima arte. Era possível deixar transbordar emoções e sentimentos sem constrangimento, visto que cada riso ou cada choro era justificado por uma cena hilária

ou comovente, presente na produção cinematográfica a que estávamos assistindo.

Lembro-me também da primeira vez que fui ao cinema com minha família. Eu e minhas irmãs estávamos ansiosas para ver o filme “A princesa Xuxa e os Trapalhões”, lançado em junho de 1989. Um filme brasileiro que, embora trouxesse em seu enredo fantasia e ficção, também apresentava personagens com histórias que refletiam as mais diversas realidades, personagens que tinham suas particularidades e dilemas. A presença de Xuxa e dos Trapalhões, figuras já conhecidas e queridas pelo público infantil da época, também contribuiu para essa identificação, deixando a apreciação da arte cinematográfica ainda mais envolvente.

Assistir a um filme em uma sala de cinema não era algo habitual para mim, por isso era uma conquista rara e especial. As três salas de cinema em Ponta Grossa, embora acessíveis em termos de distância, representavam um desafio financeiro para a minha família. As questões relativas à faixa etária também limitavam minhas opções, mas nada disso tirava meu encantamento.

Mesmo antes de me dedicar à área da Educação, ao assistir um filme e me identificar com um personagem ou me envolver com um roteiro, eu já vivenciava, mesmo sem saber, as possibilidades do cinema de sensibilizar para amor, superação, empatia, coragem, diversidade cultural, história, política. Cada filme podia ser uma aula para vida.

Mais do que uma paixão, o cinema foi se tornando uma experiência rica em possibilidades, me motivando a imaginar o inimaginável, a questionar o mundo à minha volta em meio às histórias e perspectivas construídas nas inúmeras produções cinematográficas que assisti.

Como uma oportunidade de expandir meus horizontes, a sétima arte também me inspirou a alçar voos rumo a novos mundos, novas culturas e novas formas de agir frente a determinada situação. Por diversas vezes os filmes abriram portas para possibilidades, mostrando que os sonhos são alcançáveis, desde que haja dedicação e perseverança. Os heróis e heroínas das telas me mostraram que é possível enfrentar os desafios, superar obstáculos e lutar por aquilo que acreditamos.

Ao relacionar minha paixão pelo cinema com as possibilidades que esta arte oferece ao processo educativo, vou me inspirando e aprofundando minhas reflexões no sentido de fortalecer o reconhecimento das possíveis práticas educativas que podem despertar nos estudantes esse interesse pelo cinema brasileiro. Os dilemas enfrentados pelos personagens das produções cinematográficas brasileiras podem

ser facilmente relacionados à vida dos estudantes, isso pode ser utilizados como pontos de partida para o diálogo em sala de aula sobre temas relevantes e pertinentes à realidade dos sujeitos.

A sétima arte também me inspirou a sonhar e a refletir sobre aquilo que me motiva e me encoraja a correr atrás dos meus sonhos, como a família e a escola. Depois da minha família, a escola é a instituição que mais influenciou minhas escolhas sendo um dos alicerces que sustentam minha vida até hoje.

Cada experiência vivida na minha jornada escolar me permitiu ser mais consciente, motivada a transformar e melhorar o mundo ao meu redor. Ao lembrar minha trajetória escolar, valorizo cada vez mais a importância de práticas educativas baseadas no diálogo, para fortalecer uma estudante cheia de sonhos na busca pelo “ser mais”.

Sempre acreditei que o mais importante é perseverar na luta contra a opressão e o processo educativo libertador que vivenciei fortaleceu ainda mais essa crença. Tive a sorte da maioria de meus professores serem conscientes de seu papel e de promoverem uma educação baseada em práticas libertadoras, me ensinando a refletir, questionar, criticar a realidade em minha volta e a buscar um mundo mais justo e igualitário. Muitas dessas práticas educativas utilizavam o cinema para ampliar a construção do conhecimento e fortalecer a aprendizagem.

Eu sempre gostei de estudar, até nas brincadeiras em casa era comum encarmos a rotina da sala de aula. É certo que a escola desempenhou um papel fundamental na minha vida. Essa compreensão foi fortalecida ao longo dos anos, na medida em que fui progredindo em minha formação acadêmica, na qual escolhi a área da educação.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, movida pelo desejo de contribuir para a transformação da realidade, e acreditar nas possibilidades libertadoras da educação, conheci Paulo Freire. Através da leitura do livro Pedagogia da Autonomia fui dando meus primeiros passos para conhecer o legado de Paulo Freire e também para me tornar uma profissional que realmente fizesse a diferença com meu trabalho.

A obra me impulsionou a mergulhar nos estudos sobre as perspectivas de Paulo Freire a respeito da educação e se tornou um dos alicerces de minha formação transformando a visão de mundo. Foi uma experiência educativa, que além de me abrir os olhos, fez com que eu compreendesse ainda mais a importância da ética e de

como desenvolver uma prática educativa forjada no diálogo, buscando a possibilidade, junto aos sujeitos, de conscientização e transformação da realidade.

Outra vivência que tive na universidade aliada ao legado de Paulo Freire foi quando participei como formadora no Projeto Alfabetização Solidária (ALFASOL), no qual desenvolvi ações formativas junto a alfabetizadores em 22 municípios do nordeste brasileiro. A região apresentava índices elevados de analfabetismo, e os alfabetizadores que atuavam nessas localidades, muitas vezes, não possuíam formação adequada para o trabalho docente. Com o objetivo de apresentar aos alfabetizadores práticas educativas libertadoras para a alfabetização de adultos, o projeto enriqueceu minha formação acadêmica ao possibilitar conhecer diferentes realidades e locais com grande precariedade em infraestrutura, serviços de fornecimento de energia elétrica, abastecimento de água, atendimento à saúde, transporte, geração de empregos, além das escolas serem mal equipadas. Mesmo diante de tantas vulnerabilidades a população demonstrava estar bastante engajada e motivada. No caso dos alfabetizadores, em cada curso pude conviver com pessoas entusiasmadas em aprender novas práticas educativas e esperar a educação libertadora.

Após me formar e buscar meu lugar como profissional de escola, também tive a oportunidade de realizar quatro especializações, lato sensu, na área de educação, o que me permitiu aprofundar meu conhecimento e explorar diversas temáticas relacionadas ao campo educacional, tais como: Psicopedagogia, Arte e Educação, Educação e Cidadania, e Políticas Públicas para a Infância e a Juventude. Cada uma delas contribuiu para ampliar minha visão sobre os desafios e possibilidades da prática educativa, da importância da arte no desenvolvimento humano, do meu papel na docência e na coordenação pedagógica e da importância de uma educação pautada na perspectiva do diálogo e da emancipação dos sujeitos envolvidos.

Com o avanço da minha caminhada profissional percebi a necessidade de alcançar voos mais altos e despertar sonhos, como a realização do Mestrado em Educação. Como primeiro passo me matriculei como aluna especial no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na disciplina de Tópicos Especiais Cinema e Educação: uma práxis metodológica de leitura fílmica na prática educativa escolar.

Mais que um passo em direção a um sonho, participar da disciplina foi um reencontro com o cinema e com concepções que ampliaram minha bagagem de

conhecimento, principalmente com relação a importância do cinema brasileiro na escola.

Ao assistir a filmes nacionais, como por exemplo, o Palhaço, que trabalhado de forma crítica e reflexiva, por meio da leitura fílmica, durante o desenvolvimento da disciplina foi essencial para compreensão de como retratar as vulnerabilidades do povo brasileiro e a realidade de nosso país. O cinema brasileiro aliado à prática educativa dialógica, gera reflexão, questionamento, conscientização e transformação.

O cinema brasileiro, em particular, tem sido capaz de expressar de maneira autêntica e visceral as problemáticas e as belezas de nossa sociedade. Antes mesmo de me matricular na disciplina sobre cinema e conhecer os princípios da leitura fílmica, quando assisti os filmes "Cidade de Deus", "Central do Brasil" e "Que Horas Ela Volta?", pude vivenciar as realidades de diferentes comunidades sociais, compreendendo nuances culturais e vislumbrando as possibilidades de mudança e crescimento.

Hoje, olhando para trás e refletindo sobre os caminhos já percorridos, percebo que as experiências vividas ao longo do meu percurso foram essenciais para minha prática profissional. Atualmente, busco no estudo do cinema brasileiro na escola e na perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire, as possibilidades e os princípios para propor uma prática educativa que possa promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a oportunidade de conscientização e transformação da realidade.

Minha jornada de estudos e atividades extensionistas relacionadas à obra de Paulo Freire, que desenvolvi com minha orientadora, enquanto realizava e o Mestrado em Educação me proporcionou um aprofundamento significativo, nas bases conceituais da dialogicidade em Freire, ampliando meu entendimento sobre a educação problematizadora.

O primeiro contato com minha orientadora, logo após a divulgação do resultado final do processo de seleção para o Mestrado e a participação na disciplina que ela ministrava, sobre Paulo Freire no PPGE, "a epistemologia e a práxis de Paulo Freire nas pesquisas e processos educativos", foram a centelha inicial de minha pesquisa e levando-me a uma compreensão maior sobre os princípios da dialogicidade em Freire.

Ampliando horizontes, o curso de extensão "Fundamentos e Diálogos Freirianos sobre Educação e Processos de Pesquisa", representou um passo adiante para a construção novos conhecimentos e reconstrução do projeto de pesquisa. Como uma experiência transformadora a 1ª Edição do Projeto de Extensão "Educação

dialógica e problematizadora em espaços escolares e não escolares: práticas pedagógicas fundamentadas em Paulo Freire", trouxe na trajetória de Paulo Freire e no contexto histórico de suas produções, a gênese para a proposição de uma prática educativa dialógica, com o cinema na escola.

Outro aspecto relevante dessa trajetória junto à minha orientadora está relacionado à minha participação no curso de extensão 'Tertúlias Feministas Dialógicas: Espaços de diálogo e reflexão sobre temas relacionados à mulher, à educação e à sociedade', utilizando essa prática como caminho para a prática educativa libertadora.

Todo o processo de orientação fortaleceu meus estudos, minha pesquisa, meu esperar e compromisso constante por uma prática educativa que valorize o diálogo, privilegie a participação ativa dos estudantes e busque a emancipação por meio da educação verdadeiramente libertadora. Motivada a contribuir para a diminuição da "educação bancária" brasileira, encontrei na dialogicidade em Paulo Freire, em consonância com o cinema brasileiro, as possibilidades emancipadoras para efetivar a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola.

Desde que me formei Pedagoga, em uma universidade pública, meu compromisso por uma prática educativa dialógica e emancipatória tem sido constante. Motivada a contribuir para a diminuição da "educação bancária" brasileira, encontrei no cinema e na dialogicidade em Paulo Freire, possibilidades para a leitura do mundo, para a esperança esperançosa e para a promoção de um mundo melhor, mais justo e igualitário para todos.

INTRODUÇÃO

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, do tipo bibliográfica, cujo objeto de estudo é a prática educativa com o cinema brasileiro na escola a partir da implementação da Lei Federal nº. 13006/2014 e de minha trajetória pessoal como explícito no texto inicial desta dissertação. A Lei do Cinema na Escola, como é conhecida, representou um marco histórico ao determinar a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes brasileiros nas escolas de educação básica. Abriu-se a possibilidade para o cinema brasileiro entrar no cenário educacional de forma mais sólida. No entanto, a ausência de regulamentação específica por parte dos governos federal, estadual e municipal impede a plena aplicação da lei.

O problema da pesquisa parte dessa lacuna deixada pelas esferas do poder executivo que gera diversos obstáculos e comprometem a efetivação da Lei do Cinema nas escolas. Contudo, pela mediação de professoras e professores que entendem a importância do cinema brasileiro na escola pública de educação básica, práticas educativas têm sido desenvolvidas e é possível encontrar seus resultados em pesquisas de mestrado e doutorado, nos últimos anos. Ciente dessa possibilidade busco responder às seguintes questões: Quais são as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas nas pesquisas, de 2015 a 2023, após a publicação da Lei Federal n.º 13006/2014? Quais aspectos dessas práticas educativas podem ser relacionados à dialogicidade em Paulo Freire?

Essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, verificadas em pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil, no período de 2015 a 2023, a partir da promulgação da Lei n.º 13006/2014. Os objetivos específicos, são: categorizar as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas na análise das pesquisas identificadas no catálogo de teses e dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; identificar nas práticas educativas, encontradas nas pesquisas selecionadas, aspectos relacionados à dialogicidade em Paulo Freire; buscar no estudo do cinema brasileiro na escola e na perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire, possibilidades para proposição de uma prática educativa, fundamentada nos princípios da educação libertadora. Foi dada ênfase nas práticas educativas com o cinema brasileiro a partir de 2015, devido à publicação da Lei Federal n.º 13.006 em julho de 2014, que estabeleceu a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais na escola.

Em minha experiência profissional como Professora Pedagoga, responsável pela Coordenação Pedagógica em escolas da rede pública estadual, cuja mantenedora é a Secretaria de Esporte e Educação do Paraná (SEED/PR), por vezes, vivenciei a realidade da prática educativa com o cinema brasileiro na escola. Em muitos casos as possibilidades práticas são reduzidas a exibições de filmes descontextualizadas, mal planejadas, utilizando o cinema para preencher o tempo sem nenhuma problematização.

As práticas educativas com o cinema brasileiro, integradas às leituras de mundo dos estudantes, podem oferecer novos sentidos para a relação deles com eles mesmos, com os outros e com o mundo. Tendo em vista que quando estimulam emoções e sensações peculiares, abrem portas para o pensamento crítico, a criatividade, a conscientização e a transformação.

Essas perspectivas estão fundamentadas aqui pelo referencial ético-ontopistemológico da produção de Paulo Freire (1979a, 1979b 1996, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), cujos princípios embasam a proposição de uma prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola. O desenvolvimento dessas práticas educativas dialógicas possibilitam ao estudante consciência de si como sujeitos e a consciência de mundo, como condições para transformação como ocorre com as Tertúlia Dialógica¹.

Também foram utilizadas as contribuições de autores que pesquisam o cinema como arte, bem como aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais sobre o cinema brasileiro na escola, como: Duarte (2009), Fresquet e Migliorin (2015), Bergala (2008). As considerações desses autores destacam a importância do cinema brasileiro na escola, visto que como arte que aborda a realidade social do país, seu desenvolvimento é essencial à experiência emancipadora.

Essa dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, fundamentado nos estudos de Duarte (2009), Fresquet e Migliorin (2015), Bergala

¹ A Tertúlia Dialógica é uma prática educativa de êxito, implementada pelo Community of Research on Excellence for All- CREA, da Universidade de Barcelona, as Tertúlias Dialógicas, cujo referencial teórico é baseado nos Pressupostos teóricos de Freire, Habermas e Flecha. Seu desenvolvimento se dá através dos sete princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças, (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). A Tertúlia dialógica é “[...] uma abordagem direta das obras literárias, artísticas e científicas e não uma abordagem sobre o que as pessoas escreveram sobre elas. Em todos os casos, os participantes expõem as suas interpretações sobre o que se está a trabalhar na tertúlia dialógica (um texto literário, uma obra de arte, uma peça musical, um contributo matemático, etc.)”. (CREA, 2017, p.10)

(2008), são apresentados os aspectos históricos, políticos e concepções do cinema na educação, que trazem a importância do cinema brasileiro como arte, e suas possibilidades de interação a educação escolar, principalmente por produzir e fazer circular as diferentes culturas e realidades sociais que compõem o Brasil. Também é feita a verificação da presença do cinema brasileiro no currículo do Estado do Paraná, marcando o início do direcionamento para a necessidade de novos caminhos e proposições para o cinema brasileiro na escola, que serão apresentadas com maior aprofundamento no capítulo final.

O segundo capítulo, traz a reflexão sobre os princípios da dialogicidade em Paulo Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d) como um caminho para a educação problematizadora mais justa e igualitária. Essa perspectiva constrói as bases epistemológicas da pesquisa, parte importante que oferecerá ao final, elementos para as análises das práticas educativas encontradas nas pesquisas selecionadas, nas quais o conhecimento foi construído com base no diálogo entre estudantes e professores.

O terceiro capítulo traz a revisão de literatura, dando um panorama geral das teses e dissertações do Catálogo da CAPES, que no período de 2015 a 2023, pesquisaram o cinema na escola, em âmbito nacional. O recorte temporal desta pesquisa foi definido a partir de 2015, devido a data da publicação da Lei Federal n.º 13.006 em julho de 2014, O desenho metodológico da análise de conteúdo, segundo Bardin (2006) deu o direcionamento para a categorização das práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas nas 23 pesquisas (10 teses e 13 dissertações) selecionadas e analisadas neste capítulo.

No terceiro capítulo, também é apresentado um caminho para a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, a ser trilhado na força do diálogo em Paulo Freire (1996, 2020, 2021, 2022), que é práxis capaz de superar preconceitos e estereótipos, sendo essencial para a (re)construção do conhecimento e para uma educação mais justa e igualitária.

Motivada pela necessidade de preencher as lacunas e convicta das possibilidades da prática educativa com o cinema brasileiro para a efetivação da educação libertadora, me dedico a aprofundar meus conhecimentos nesse campo. Acredito que, através da colaboração e do engajamento, podemos transformar uma proposição em uma realidade concreta nas escolas, tanto pelas minhas orientações durante os assessoramentos do estudo e planejamento de professoras e professores,

enquanto Coordenadora Pedagógica, bem como na participação em novos projetos de extensão e pesquisas voltadas para esse campo.

Assim, acredito que é necessário o incentivo às pesquisas futuras que investiguem ainda mais a possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro na escola, tendo como premissa fundante a dialogicidade em Paulo Freire. A dialogicidade em Paulo Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d) possibilita que a prática educativa com o cinema brasileiro oportunize uma leitura crítica da realidade social, política e cultural dos estudantes, sendo revolucionária para aqueles que como eu acreditam na relevância para a promoção da educação igualitária, humanizadora e verdadeiramente transformadora.

CAPÍTULO 1 CINEMA E EDUCAÇÃO

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O cinema é uma forma de arte que tem sido muito valorizada por sua capacidade de expressão e transmissão de diversos tipos de linguagens. Complexo e intrigante, o cinema envolve o espectador em um conjunto de emoções conectadas a sentimentos individuais e representações coletivas que se unem em uma obra artística única.

No Manifesto das Sete Artes, escrito por Canudo em 1923, o cinema foi caracterizado como arte tão completa que não depende das outras artes, embora envolva todas elas em sua composição.

[...] Mas essa arte de síntese total, que é o cinema, esse fabuloso filho recém-nascido da Máquina e do Sentimento, começa a cessar os seus lamentos, entrando na infância [...] Sua adolescência logo chegará para capturar sua inteligência e multiplicar seus sonhos; pedimos para acelerar seu desenvolvimento, para precipitar o advento de sua juventude. Precisamos do Cinema para criar uma arte total para a qual todas as outras, sempre tendem. [...] O nosso tempo sintetizou, com ímpeto divino, as múltiplas experiências do homem. Fizemos todos os totais da vida prática e da vida sentimental. Casamos, Ciência e Arte [...], aplicando-os um ao outro para captar e fixar os ritmos de luz. Isso é Cinema. A Sétima Arte reconcilia assim todas as outras. Mesas em Movimento. Arte Plástica desenvolvendo-se de acordo com as normas da Arte Rítmica [...], rodada de luzes e som em torno de uma casa incomparável: nossa alma moderna (Canudo, 1923 p. 2, tradução própria).

Como arte, o cinema combina diferentes elementos para criar uma linguagem própria e fascinante. Em sua narrativa a linguagem cinematográfica permite o envolvimento emocional e reflexão crítica do espectador, tornando a arte cinematográfica uma das mais expressivas e influentes da atualidade.

Multiplicando o sentido humano da expressão pela imagem, esse sentido que apenas a pintura e a escultura haviam conservado até nós, o cinema vai formar uma língua verdadeiramente universal de características ainda insuspeitadas. Para isso, é necessário reconduzir toda a “representação” da vida, isto é, a arte, para as fontes de qualquer emoção, procurando a própria vida em si mesma, pelo movimento. (...) Novo, jovem, Tateando, procura suas vozes e suas palavras. E traz-nos, com toda nova complexidade psicológica adquirida, à grande linguagem verdadeira, primordial, sintética, a linguagem visual, fora da análise dos sons (Canudo, 1927, apud Aumont al., 1995, p. 159).

Dotado de uma linguagem artística universal, o cinema também é um meio de comunicação global que envolve imagem, o som e o movimento, influenciado pela mensagem que pretende transmitir, trabalha com diversos elementos técnicos, estética e sonoridade para facilitar a compreensão e o entendimento e fomentar reflexões. No início do século XX, o cinema ocupou “[...] o segundo lugar entre os veículos principais de comunicação e para representar seu papel na crescente revolução da comunicação” (De Fleur, 1976, p. 62).

O cinema é uma produção artística e cultural de múltiplas abordagens, repleto de representações sociais e históricas que são contextualizadas em uma linguagem criativa e envolvente. Como “[...] agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos e enriquecimento cultural” (Souza, 2011, p. 9).

Assim, ao trazer à tona questões sociais, políticas e culturais, a sétima arte abre possibilidades para a reflexão crítica que oportuniza a conscientização do sujeito e a transformação da realidade, tornando-se um elemento essencial para a educação na contemporaneidade.

A exemplo disso,

ainda no que diz respeito ao Cinema, enquanto arte transformadora foi usada pelos povos africanos como forma de luta e de transformações política e econômica, e também como forma de valorização cultural e humana. Em todas as revoluções humanas o cinema teve e continua a ter um papel importantíssimo na educação de massas (Có, 2020, p. 41).

Visto que o cinema é arte essencialmente transformadora e acessível, pode ser usado para comunicar ideias complexas de forma simples e direta. Legitimada pelo diálogo, o cinema na escola torna-se grande aliado à conscientização dos sujeitos e à transformação da realidade.

Embora a sétima arte esteja presente na seara educativa há tempos, ainda passa dificuldades para alcançar seu reconhecimento enquanto produtora de sentido à prática escolar emancipadora. Contudo a arte audiovisual de produção nacional ainda é subvalorizada em relação ao cinema hollywoodiano², cujo peso de suas produções cinematográficas é bastante significativo.

² A valorização do cinema hollywoodiano em detrimento ao cinema brasileiro, se deu porque tecnicamente a produção de filmes em Hollywood, nos Estados Unidos, era consideravelmente superior à produção nacional. As raízes históricas dessa supervalorização ganhou força entre as décadas de 1910 e 1930, visto que o enfraquecimento da produção nacional de filmes no pós Primeira Guerra Mundial, abriu passagem para o cinema norte-americano, fortalecido pelas medidas do governo

Atualmente o mundo vive um cenário de grandes mudanças, que atingem diferentes campos de atuação. Essas mudanças criam um clima de dúvidas e inquietações, tendo em vista que “[...] aquilo que deveria criar uma certeza cada vez maior - o avanço do conhecimento humano e a intervenção controlada' na sociedade e na natureza - está na verdade profundamente envolvido por essa imprevisibilidade” (Giddens, 1991, p.11).

Trabalhar na escola com o cinema e com questões tão singulares é essencial e desafiador, quando o professor desenvolve seu trabalho de forma problematizadora, relacionando o roteiro e outras características específicas do cinema brasileiro, ao contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos, principalmente os oriundos de escolas públicas.

Ou seja, o mesmo avanço científico e a expansão do conhecimento, que definem-se como sinônimos de progresso, também tem desencadeado uma série de problemas sociais, como: fome, pobreza, guerras, degradação do meio ambiente, pandemias e diferentes conflitos e situações que imprimem uma grande carga de insegurança a toda sociedade. “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito” (Freire, 1996, p. 157).

Em meio a essas mazelas sociais, a educação, com seu caráter emancipador, aparece como uma chave.

Chave que abre a possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que pode escolher que é sujeito participante de sua reflexão, do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade dos seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído e refletido (Serrão; Baleeiro, 1999, p. 23).

Essa constatação evidencia que a educação está permeada de possibilidades que fomentam a transformação, a reconstrução e a ressignificação da realidade que nos cerca. Como toda chave, a educação precisa abrir espaço para a curiosidade, como motor fundamental da aprendizagem e da transformação social.

Para Paulo Freire (1996) a curiosidade é inerente à natureza humana, ela é epistemológica e precisa ir além da simples busca por informações ou respostas

brasileiro, durante o Estado Novo em 1930, que reduzia taxas de importação aos filmes estrangeiros e não disponibiliza recursos financeiros para a produção cinematográfica nacional. Com o passar dos anos a influência do cinema hollywoodiano só cresceu e Hollywood se tornou uma “fábrica de filmes”, que até hoje domina o mundo do cinema. (Epstein, 2008)

prontas. Ela envolve uma atitude crítica e reflexiva em relação ao conhecimento, em uma educação que incentiva os sujeitos à construção do conhecimento, a partir das suas próprias experiências e interações com o mundo.

Na perspectiva em Freire (1996), a curiosidade epistemológica está estreitamente ligada à práxis, ou seja, à integração entre teoria e prática; ação, reflexão e ação. Professoras e professores podem criar ambientes de aprendizagem que estimulem e valorizem a curiosidade dos estudantes, promovendo sua participação ativa no processo educativo, nutrindo o desejo de conhecer, questionar e compreender o mundo.

Embalado por essa força motriz que impulsiona para a conscientização e transformação social, a prática educativa precisa ser concebida como um processo dialógico e emancipatório, que valoriza a curiosidade, a postura crítica e reflexiva, a criatividade e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Ao promover uma prática educativa baseada na dialogicidade a escola possibilita a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O Cinema é um importante meio educativo e social pelo qual transitam aspectos da formação dos sujeitos, da história, cultura e sociedade. Através do cinema é possível promover a conscientização e a dialogicidade entre os sujeitos, estimulando o debate sobre temas relevantes essenciais para o reconhecimento e a preservação da história e da cultura. O cinema é capaz de estimular a criatividade, movendo-se através dos sentidos e emoções humanas de milhares de espectadores há mais de cem anos.

Criado no final do século XIX, na França, a partir da invenção de William Dickson, assistente de Thomas Edison, que em 1889 inventou o cinetoscópio, o cinema tem como marco histórico o dia 28 de dezembro de 1895, data da primeira exibição cinematográfica pública organizada pelos irmãos Auguste e Louis Lumière. No Brasil, a primeira exibição ocorreu em 1896, quando na cidade do Rio de Janeiro, o belga Henri Paillie, exibiu oito filmes curtos que mostravam cidades europeias (Duarte, 2009).

No campo educacional, o cinema aparece vinculado a escritos já no início do século XX, sendo implementado na educação brasileira em iniciativas pedagógicas e científicas em 1910.

No caso do Brasil, a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional. A Filmoteca do Museu Nacional foi enriquecida pela produção de filmes realizados pelos primeiros cinematografistas brasileiros e também pelo próprio idealizador da filmoteca (Duarte; Alegria, 2008, p. 62).

As iniciativas de Edgar Roquette-Pinto³ destacaram as possibilidades do cinema como elemento educativo transformador afirmava que “[...] o cinema tem que ser a escola dos que não têm escola”. (Roquette-Pinto (n.p.,1936) apud Roquette-Pinto, 2002-2003, p.15).

As ações de Roquette-Pinto com a integração do cinema no campo educacional avançaram ao longo dos anos com a distribuição de material e equipamento audiovisual nas escolas de todo país.

Outra referência à introdução do cinema na escola diz respeito a exibição feita pela empresa Francisco Serrador, que nas primeiras décadas do século XX, era uma das principais produtoras de filmes no Brasil e tinha experiência em realizar exibições públicas. O pedido de exibição de filmes foi feito pela Escola Normal Caetano Mendes, que na época era responsável pela formação de professores para o ensino primário e teve um papel importante na história da educação brasileira.

A empresa Serrador atendendo ao pedido de um lente da Escola Normal, resolveu organizar sessões para alunos das escolas, focalizando assuntos instrutivos, tais como paisagens terrestres, marítimas e fluviais, costumes nacionais, microbiologia, fatos astronômicos, acidentes vulcânicos, terremotos, vida de personalidades famosas etc” (Araújo, 1981, p.187).

O aspecto educativo do cinema aparece como assunto “instrutivo” em notas nos anúncios de jornais e revistas. “Por exemplo, em um cartaz da *Pathé Freres* publicado pela revista *Careta*, de 28 de dezembro de 1912, vemos uma família assistindo a uma das produções da companhia. Logo abaixo, lemos: Instruir - Educar - Recrear” (Morettin, 2001, p. 132 apud Bruzzo, 2016, p.164).

³ Edgar Roquette-Pinto (1884-1954) foi um influente intelectual brasileiro. Estudioso de diversas áreas, foi biólogo, fisiologista, médico, antropólogo, educador, jornalista, escritor e cineasta. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, pioneiro do rádio e do cinema educativo no Brasil e diretor do Museu Nacional e do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Roquette-Pinto buscou construir, através do museu, do rádio e do cinema educativos, instrumentos político-culturais de mediação direcionados a influenciar nas condições sociais e culturais da ampla camada da população excluída da educação. Enfrentou a politização da educação e a pedagogização da política nos anos que se sucederam à implementação do novo estado republicano do pós-revolução de outubro. Deixou o Museu Nacional do Rio de Janeiro, em março de 1936, para dedicar-se à criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). (Rangel, 2010, p. 105).

Já na década de 1920 o uso do cinema como proposta educativa foi incorporado aos ideais da Escola Nova, o que abriu novas portas para ampliar os esforços de voltar ao uso do cinema para a educação. Com essa abertura, o cinema na escola ganhou espaço em documentos legais e em 22 de novembro 1928, aparece em dois dos artigos que compunham o decreto nº. 2940, que trazia a reforma do ensino do Distrito Federal, realizada por Fernando de Azevedo⁴. Os artigos eram o 633 e 635 do decreto 2940, que fazia menções ao uso do cinema na educação escolar.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projecção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar de ensino que facilite a acção do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado, sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projecção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares nocturnos e nos cursos de conferências. A Directoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante acção directa dos inspectores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (Serrano, 1930, p. 12, Apud, Franco, 2004, p. 23)

A partir de 1936, o cinema na escola vai se fortalecendo e inspirando novas ações ao longo das décadas. Com a grande projecção do cinema no campo educacional, o presidente Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 10 de março de 1936. O INCE foi oficializado pelo artigo 40 da Lei n.º 378 de 13 de janeiro de 1937, que estabeleceu a criação do instituto e seu objetivo de “[...] orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral.” (Brasil, 1937)

O INCE produziu um grande número de filmes educativos, que foram distribuídos para escolas e outros públicos. Os filmes abordavam uma ampla gama de temas, incluindo história, ciência, saúde, cultura e cidadania. O INCE também

⁴ Fernando de Azevedo (1894 – 1974) foi um líder e intelectual, que serve de inspiração e bússola para inúmeros estudiosos da educação brasileira até hoje. Professor de literatura, especialista em educação física, sociólogo e educador, em 1932 redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, impulsionando a educação democrática no país. Sendo um dos fundadores da Universidade de São Paulo (USP), redigiu seus estatutos e se consagrou como professor de sociologia por 40 anos. Em 1926 participou do Inquérito sobre a Educação, no Estado de São Paulo, e em 1928 da reforma da Instrução do Distrito Federal, consolidando em documentos legais o cinema na escola. Ele via o cinema como algo extraordinário, como arte capaz de influenciar e alcançar a todos. Para Azevedo, “[...] são os sábios, pensadores e artistas, que nos descobrem através do que passa, o que fica, ou nos recolhem e lhes dão forma, para transmitir-nos as impressões de que cada dia a vida nos perturba e nos enriquece; e é nesse prisma mutável, em que as coisas se iluminam ou se transfiguram, que nos comprazemos em seguir a refração da vida e do universo. (Azevedo, 1958, p.47 Apud Penna, 2010, p.28)

organizou exposições de filmes e palestras, e teve um papel importante na expansão do cinema educativo no Brasil. Os filmes do instituto contribuíram para melhorar a qualidade da educação no país, e também ajudaram a promover a cultura brasileira. O INCE foi um importante agente de transformação social, e seu legado continua a ser sentido até hoje.

A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi uma das maiores experiências voltadas para a implementação do cinema na escola no Brasil. O INCE teve como primeiro diretor o já citado Edgar Roquette-Pinto, que junto com seu diretor técnico Humberto Mauro⁵ deixou um legado de ações e produções voltadas para desenvolvimento do cinema na educação que repercutem na escola até hoje. Ao longo de sua trajetória o INCE teve grande influência na produção cinematográfica de mais de 500 filmes brasileiros que abordavam diversos temas que buscavam criar conteúdo em vários formatos, para apoiar as disciplinas das instituições de ensino no país. (Faria, 2011).

Com as mudanças no governo brasileiro, em 1966, o INCE, através do Decreto de Lei n.º 43, Artigo 31, foi transformado em Instituto Nacional de Cinema (INCE). Em sua configuração havia um Departamento de Filme Educativo (DFE), cuja função era absorver as ações do antigo INCE. Entretanto, sua identidade foi sendo perdida em meio a normatizações e censuras que não tinham nenhum interesse em veicular o cinema como aliado à educação. (Faria, 2011)

O governo ditatorial⁶ acabou repercutindo em um retrocesso na produção do cinema nacional por pelo menos vinte anos, com impactos relevantes na efetivação

⁵ Humberto Mauro (1897-1983) foi um renomado cineasta brasileiro que produziu diversos filmes como "Thesouro Perdido" escolhido como melhor filme brasileiro de 1927, pela Revista CINEARTE. Também produziu em 1929 o filme "Sangue Mineiro", percorreu todo o Brasil com sucesso de bilheteria e crítica sendo considerado uma obra-prima em Cataguases. Em 1933 dirigiu "Ganga Bruta", primeiro filme sonoro da Cinédia, que foi considerado um dos melhores filmes da cinematografia mundial, afirmação do crítico francês Georges Sadoul, e reafirmado como "um dos vinte maiores filmes de todos os tempos", por Glauber Rocha em Revisão Crítica do Cinema Brasileiro. Como diretor técnico do INCE, produziu até sua aposentadoria em 1966 mais de 350 filmes de curta-metragem. "Humberto Mauro buscou explicitar, através de seu pluriverso fílmico, as formas sutis da experiência de como se evocava a organização da cultura entre os brasileiros. Dessa forma, cabe frisar que o projeto maureano de cinema possuía um importante papel de invenção e de construção do social." (RANGEL, 2010, p.35-36)

⁶ O governo ditatorial foi um longo período de ditadura militar, que ocorreu no Brasil no período de 1964 a 1985. Marcada por extrema violência, censura e autoritarismo, a ditadura militar brasileira foi cerceada por "táticas militares" desencadeadas por um Estado ocupado militarmente. A selvagem repressão implementada está apoiada na racionalidade da aplicação de um projeto no qual a violência é um componente básico, eliminando as garantias individuais e coletivas de direitos humanos, através da tortura, violência física e psicológica e pelo extermínio. Esse "legado da ditadura pode ser visto ainda

do cinema na escola. O que se viu no período da Ditadura Militar foram intervenções governamentais no setor, com repressão e tom protecionista e promotor nas políticas voltadas à cultura nacional que acabaram por deixar o cinema totalmente dependente do apoio governamental. (Oliveira; Pannacci, 2017)

No final do século XX, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (Brasil, 1997), apesar de estar referenciado nos PCN de Artes, o cinema na escola foi disposto junto às novas tecnologias, como a TV, que passou a ser utilizada no espaço escolar para a exibição de filmes, difundidos por meio de fitas de vídeo *home system* (VHS). (Faria, 2011)

Neste período, a relação entre cinema e a televisão na escola acabou reduzindo o cinema a um mero recurso adicional e secundário às atividades escolares, seja como suporte para o aprofundamento de conteúdo, ou para ocupar lacunas no cronograma escolar devido à falta de professores. (Bergala, 2008)

Em 1993, a Lei do Audiovisual entrou em vigor, seguida pela criação da Agência Nacional do Cinema (ANCINE) em 2001. Tanto através do financiamento quanto da regulamentação, ambas as medidas trouxeram novas perspectivas para o cinema brasileiro, impactando-o de maneira significativa até os dias atuais. (Oliveira; Pannacci, 2017)

Para fortalecer as produtoras brasileiras, a ANCINE intermedia indiretamente os mecanismos de incentivo fiscal regidos pelas Leis Rouanet⁷ e do Audiovisual⁸. Essas leis permitem que contribuintes, pessoas físicas ou jurídicas, abatam ou isentem determinados tributos se os recursos forem direcionados para obras audiovisuais. A ANCINE fiscaliza o processo de realização do projeto e garante que os recursos sejam usados de acordo com os requisitos estabelecidos pelas leis. (Brasil, 2020)

A atuação da ANCINE é fundamental para o desenvolvimento do setor audiovisual brasileiro. No mercado interno, a ANCINE busca expandir a oferta e a demanda por conteúdos audiovisuais brasileiros, fortalecer produtoras nacionais e

hoje em cada esquina social, marcada pela dificuldade que temos de estabelecermos relações concretamente democráticas, seja na vida pública ou privada". (Vieira, 2014, p.23)

⁷ A Lei Rouanet, como é conhecida a Lei Federal de Incentivo à Cultura, Lei Federal n.º 8.313, de 6/12/1991, estabelece benefício de desconto tributário no Imposto de Renda, aos cidadãos e empresas que fazem doações de incentivo à produção artístico cultural no Brasil. (Finageiv Filho, 2014)

⁸ A Lei do Audiovisual, Lei Federal n.º. 8.685/1993, promove o desenvolvimento do cinema nacional, por meio de incentivo fiscal, oportunizando às pessoas físicas e jurídicas adquirirem Certificados de Investimentos Audiovisuais e abater os recursos gastos nessa operação no valor do Imposto de Renda. (Assis; Pereira; Wilbert, 2020).

incentivar o investimento privado. No mercado externo, a ANCINE apoia coproduções e a participação de filmes brasileiros em festivais internacionais. A agência contribui para a produção de filmes de qualidade, a formação de profissionais capacitados e a divulgação da cultura brasileira no mundo.

Esse novo momento fez fortalecer a necessidade do reconhecimento da importância do cinema na escola. Contudo, anos se passaram até que em 2008 o cinema na escola brasileira voltasse à agenda das políticas públicas, através do Projeto de Lei n.º 185/2008, proposto pelo Senador Cristovam Buarque. A proposta passou por alterações e nos dois anos seguintes transformou-se no Projeto de Lei n.º 7507/2010, que seguiu para votação do Congresso.

A promulgação da Lei do Cinema, Lei Federal n.º 13006/2014, ocorreu em 26 de junho de 2014, pelas mãos da Presidente Dilma Rousseff. Esta legislação estabelece que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais”. (Brasil, 2014, n.p.)

Assim o cinema na escola, segue sua trajetória histórica no Brasil, em meio a avanços e retrocessos, incorporado ou não aos organismos legais e continua sem os devidos encaminhamentos que realmente valorize a linguagem audiovisual.

1.1.1 A Lei Federal n.º 13006/2014: do Papel ao Papel

O cinema já está presente na escola há mais de um século. Contudo a falta de políticas públicas consistentes, mantém como coadjuvante aquele que poderia ser em sua concretude um excelente aliado.

Em junho de 2014 foi implementada a Lei n.º 13006, que trata do acréscimo do parágrafo 8 ao 26º artigo da Lei n.º 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do cinema na escola, com a exibição de duas horas de filmes nacionais mensais. (Brasil, 2014).

A falha na Lei n.º 13006/2014, também chamada Lei do Cinema, começa pelo fato de, embora tenha sido promulgada há mais de oito anos, ainda não foi regulamentada. A regulamentação⁹ é fundamental para que a execução da lei seja

⁹ Regulamentar uma lei é importante para incorporar à obrigação, elementos não extraíveis automaticamente do texto da lei. Ao tramitar uma lei cabe ao Legislativo implementá-la com referidas normas como outorga expressamente a Constituição, contudo a aplicação da lei cabe ao Poder

efetiva na escola, visto que determinará os detalhes de como a lei aprovada e promulgada será aplicada. (Fresquet; Migliorin, 2015)

Em termos práticos, a Lei do Cinema não trouxe nenhum avanço para o cinema na escola. Por não apresentar diretrizes para a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais na escola, reforça a forma genérica que o cinema vem sendo utilizado na escola, sendo tratado como um mero recurso sem evidenciar as inúmeras possibilidades dessa prática educativa.

Desde o início da formulação do Projeto de Lei n.º 185/2008 a longa trajetória da Lei do Cinema seguiu repleta de entraves e dúvidas que acompanham o cinema na escola até hoje.

Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. (Fresquet; Migliorin, 2015, p.5)

É essencial que se fomente legislação para integrar o cinema e toda prática que venha contribuir para a escola atingir seus objetivos frente ao desenvolvimento humano e a transformação da realidade. Embora a Lei Federal n.º13.006/2014 seja uma iniciativa, é fundamental que a efetiva implementação aconteça em base sólida, para que a lei não fique apenas no papel.

Desde a composição do projeto, os Senadores que participaram da Comissão Legislativa de Educação, Cultura e Esporte, responsáveis pela votação e formulação da lei, reconhecem em seus relatórios a importância do cinema na formação cultural do estudante da educação básica. Todos expõem como o cinema é propício à escola e suas contribuições à formação dos sujeitos, mas não descrevem como a escola seria estruturada para desenvolver com excelência a exibição de filmes de forma a promover a transformação da realidade. (Fresquet; Migliorin, 2015).

Esses desafios legais sempre cercaram a educação brasileira de barreiras que impedem a construção de práticas educativas libertadoras. Há muitos benefícios na integração do cinema na educação e a promulgação da Lei n.º 13.006/2014 foi apenas um passo em um longo caminho a ser percorrido.

Assim, não se tratava de levar o cinema ou um determinado tipo de cinema para a escola, mas de dialogar com as experiências existentes, fortalecer

Executivo e para que essas possam ser desenvolvidas na íntegra de sua obrigatoriedade, o Executivo pode integrar regulamento com diretrizes para que se cumpra a lei. (Aragão, 2002, p. 298)

suas possibilidades, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre educadores e estudantes, e colaborar para que os sujeitos desse espaço educativo também produzissem seu próprio cinema. (Corrochano; Pistilli, 2015, p. 158).

Por fim, é importante destacar que o trabalho com cinema na escola não deve se limitar somente à exibição de filmes, mas sim ser complementado por atividades que promovam o diálogo entre os sujeitos, ampliem o repertório cultural e permitam aos alunos a reflexão, a análise crítica da realidade em que vivem.

Desta forma é imprescindível que haja outras iniciativas governamentais para fortalecer a Lei n.º 13006/2014 e para que o cinema faça morada no espaço escolar, em um encontro transformador, trazendo uma nova dinâmica à escola.

1.1.2 Características do Cinema Brasileiro

O cinema brasileiro é uma expressão multifacetada que reflete as complexidades sociais, culturais e políticas do país diante das convenções estabelecidas pelo sistema opressor

Um movimento que foi um marco na história cinematográfica brasileira, foi o Cinema Novo. Tendo seu auge nas décadas de 1960 e 1970, o Cinema Novo exerceu uma influência marcante no cinema brasileiro e caracteriza sua postura desafiadora e inovadora até hoje.

O Cinema Novo era um cinema independente, um “cinema de autor”. “O cinema de autor é um cinema livre! Essa liberdade, fundamentalmente, é intelectual” (Rocha, 2004, p. 62).

Ao promover uma abordagem mais autoral e crítica em relação à realidade do país, os cineastas desse movimento buscavam romper com as narrativas tradicionais, adotando uma linguagem cinematográfica mais livre, experimentando novas formas de expressão.

Os filmes do cinema novo são inteiramente diferentes uns dos outros. Evidentemente, os cineastas que formamos o movimento temos pontos de vista comuns de interesse estético, artístico ou cultural, mas os filmes de cada um são diferentes. E não existe tal ou qual tendência predominante (Rocha, 2004, p. 177)

Esse espírito de criatividade e inovação marcou profundamente o cinema brasileiro, resultando em obras únicas e originais que desafiaram as expectativas do público e expandiram os limites do meio cinematográfico.

Permeado por características herdadas do Cinema Novo, o cinema brasileiro desafia as estruturas dominantes e possibilita a consciência social oferecendo aos espectadores novas perspectivas sobre a realidade brasileira.

As polêmicas da época formaram o que se percebe hoje como um movimento plural de estilos e ideias que, a exemplo de outras cinematografias, produziu aqui a convergência entre a 'política dos autores', os filmes de baixo orçamento e a renovação da linguagem, traços que marcam o cinema moderno, por oposição ao clássico e mais plenamente industrial" (Xavier, 2006, p. 14).

Na busca por refletir a identidade nacional a obra cinematográfica brasileira se destaca no cenário artístico internacional por características singularidades. "[...] fazendo 'sentir a câmera' como era próprio a um estilo que questionava a transparência das imagens e o equilíbrio da decupagem clássica." (Xavier, 2006, p. 17)

Uma das características do cinema brasileiro é servir como meio de expressão e intercâmbio cultural. Em meio a vasta paisagem do território nacional as lentes do cinema brasileiro buscam capturar a rica mistura de etnias e tradições culturais que compõem a sociedade brasileira.

O cinema brasileiro desempenha um papel fundamental na valorização e preservação da rica diversidade cultural do país, como as culturas indígena e africana. Vários cineastas já trouxeram às telas a cultura dos povos originários para as telas, como uma forma de celebrar suas tradições.

Ao capturar a essência da diversidade cultural e social do país, cada obra cinematográfica vai construindo uma narrativa autêntica da realidade social do Brasil, em busca pela oportunidade de dar voz e visibilidade aos grupos étnicos e povos originários que compõem a nação.

Em um encontro de diferentes culturas, o cinema brasileiro oferece um terreno fértil para o diálogo, no qual diversas visões de mundo e experiências de vida se entrelaçam e se manifestam de forma dramática e comovente. Em meio a intensidade das emoções e experiências culturais vividas por seus personagens, as obras cinematográficas brasileiras possibilitam a apreciação e o entendimento das diversas culturas e identidades presentes no Brasil.

O cinema brasileiro se destaca também pela abordagem das questões sociais, como pobreza, desigualdade social, violência urbana e corrupção, revelando as contradições do sistema capitalista que mantém em condições precárias a maior parte da população brasileira. (Hamburguer, 2007)

Inúmeras obras cinematográficas abordam a realidade social brasileira, retratando as vulnerabilidades e os conflitos vivenciados pelas camadas menos privilegiadas da sociedade. Muitos cineastas adotam uma abordagem realista ao retratar a sociedade brasileira, provocando reflexão e debate sobre problemas sociais urgentes.

Em uma narrativa de denúncia das injustiças e desigualdades presentes na sociedade, a obra cinematográfica brasileira busca oferecer uma experiência sensorial, na medida que apresenta aos espectadores as complexidades e vulnerabilidades que permeiam as vidas dos personagens. Isso possibilita ao sujeito, a comoção e a reflexão sobre a realidade social que o cerca, o que pode servir como impulsionador do engajamento dos espectadores no anúncio da conscientização e transformação da realidade.

Ao analisar criticamente as estruturas de poder, expondo as injustiças sociais presentes na sociedade, revelando contradições e problemas subjacentes ao status quo, o cinema brasileiro expressa de forma dramática os desafios enfrentados pela população. Em meio a denúncias e anúncios, o cinema brasileiro contribui para a construção de um conhecimento sobre as causas e consequências das realidades sociais e econômicas.

Ao estimular o diálogo crítico sobre as injustiças e desigualdades presentes na sociedade, essas obras cinematográficas brasileiras podem incentivar os espectadores a se engajarem ativamente a questionarem a realidade e a buscarem por soluções para os problemas sociais retratados.

Uma das características distintivas do cinema brasileiro é o regionalismo, que se manifesta em várias dimensões da produção cinematográfica brasileira. Esse regionalismo se reflete na diversidade de temáticas abordadas pelos cineastas, que vão desde as paisagens e tradições que abrangem uma ampla gama de experiências e perspectivas regionais, enriquecendo a diversidade e a complexidade do panorama cinematográfico. (Bentes, 2007)

O cinema brasileiro apresenta uma forte conexão com a realidade social e tende a valorizar e destacar as identidades regionais, celebrando a diversidade cultural do país que se estende à estética e narrativa cinematográfica. Cineastas em diferentes filmes brasileiros exploram as peculiaridades e características únicas das regiões do Brasil, seja através da escolha de locações específicas, da utilização de

dialetos regionais ou da incorporação de elementos locais em suas obras, como sotaques, costumes, músicas e paisagens, criando um retrato autêntico e rico do país.

A tropicalidade brasileira também emerge como uma característica distintiva e cativante do cinema brasileiro, permeando muitas das produções e acrescentando um charme único aos cenários e narrativas cinematográficas. Essa essência tropical se tornou uma marca registrada do cinema brasileiro, refletindo a riqueza natural e cultural do país.

A presença da natureza tropical em uma variedade de contextos e gêneros cinematográficos é uma característica marcante do cinema brasileiro. Os encantos e a beleza da paisagem tropical, nos mais vibrantes cenários litorâneos e na presença da exuberante floresta tropical enriquecem a estética visual de boa parte das obras cinematográficas brasileiras.

A característica da tropicalidade não se limita apenas aos cenários físicos ou a representação superficial de praias paradisíacas e clima ensolarado, mas também se estende ao estilo de vida descontraído e à expressão carismática de inúmeros personagens. Também está associada a uma aura de sensualidade e exotismo que contribuem para a criação de uma atmosfera envolvente e sedutora ao cinema brasileiro. (Xavier, 1993)

Além disso, ao fazer relação com a paisagem natural, essa característica oportuniza aos cineastas explorar elementos ligados aos conflitos ambientais, enriquecendo assim as narrativas cinematográficas com camadas adicionais de significado e complexidade ligadas aos problemas sociais e políticos do país.

Ao capturar a essência vibrante e exuberante do Brasil, e oportunizar a abordagem da problemática socioambiental, a tropicalidade contribui para a constituição de uma identidade única no cinema brasileiro convidando o espectador a mergulhar em um mundo de beleza natural, calor humano e reflexão crítica da realidade.

Uma característica marcante do cinema brasileiro é a abordagem da vida nas favelas e periferias urbanas, proporcionando insights profundos sobre os desafios enfrentados por essas comunidades e denunciando as condições desfavoráveis em que muitos brasileiros vivem. Essa representação não se limita apenas a uma simples exposição das dificuldades, mas também serve como um espaço de resistência e resiliência capaz de dar voz e visibilidade às comunidades marginalizadas. (Bentes, 2007)

Quando expõe a realidade das favelas e periferias, o cinema brasileiro possibilita o diálogo entre diferentes realidades sociais, desafiando estereótipos e oferecendo uma visão mais ampla das vulnerabilidades sociais brasileiras que atingem os moradores das favelas e periferias.

Ao mesmo tempo que destaca as desigualdades estruturais do sistema capitalista que as oprime e exclui os sujeitos, o cinema brasileiro busca retratar a força dos laços comunitários presentes nessas áreas, destacando a esperança, solidariedade e ações coletivas que surgem em meio às adversidades.

Essas narrativas oferecem aos espectadores uma oportunidade única de imersão na realidade desafiadora do povo brasileiro. Como expressão artística, política e cultural, as produções audiovisuais brasileiras retratam as riquezas e contribuições do Brasil, possibilitando reflexões sobre a inclusão, solidariedade, respeito, diversidade e pluralidade. (Xavier, 2006)

Assim, desafiando as convenções estabelecidas, visando representar de forma autêntica a sociedade, o cinema brasileiro não apenas enriquece o panorama cinematográfico do país, mas também desempenha um papel crucial da análise crítica e reflexiva da realidade que nos cerca, como forma de esperar uma sociedade mais justa e igualitária para o povo brasileiro.

1.1.3 A Importância da Sétima Arte Brasileira na Escola

O cinema brasileiro tem uma longa e rica história de luta e transformação política, econômica, cultural e humana. Desde seus primórdios, o cinema brasileiro tem sido uma possibilidade para oportunizar a conscientização, contribuindo para a emancipação e transformação da realidade opressora. (Xavier, 2008)

Glauber Rocha (1939-1981), um dos principais expoentes do Cinema Novo, utilizou suas obras para retratar as realidades sociais e políticas do Brasil, especialmente durante o período de intensa agitação e transformação na década de 1960. Seus filmes, como "Deus e o Diabo na Terra do Sol" (1964) e "Terra em Transe" (1967), exploram, em um "cinema de verdades", questões como a desigualdade social, a opressão política, a vulnerabilidade do povo brasileiro e a luta por justiça e liberdade. (Xavier, 2011)

Na pesquisa de Reina (2022), selecionada para análise de conteúdo, os filmes de Glauber Rocha foram exibidos e analisados por estudantes do Ensino Médio da

Rede Pública Estadual do Paraná, a partir da prática educativa do cineclube. Essa abordagem foi vista como uma oportunidade para os estudantes compreenderem a complexidade política que moldou a sociedade brasileira, além de estimulá-los a dialogar como uma forma de questionar as estruturas de poder e buscar a transformação da realidade.

Sendo arte, o cinema brasileiro pode sensibilizar os estudantes, estimulando-os ao pensamento crítico e a mobilização social. Dotados de possibilidades educativas, os filmes brasileiros são vistos por pessoas de todas as classes sociais, podem ajudar os sujeitos a entenderem aspectos políticos, sociais e culturais que constituem a sociedade em que vivem, instigando-as a questionar o mundo a sua volta e a lutar por uma vida melhor. (Xavier, 2008)

O cinema brasileiro aborda uma série de problemas sociais. Entre os problemas sociais enfrentados estão o empobrecimento da população, o crescimento dos índices de violências, desigualdade social, sexísmos, entre outros que oprimem os sujeitos, em uma “percepção crescente de que a democracia está recuando em todo mundo” (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 194).

Esses problemas refletem em variações nas formas dos sujeitos pensarem, agirem e reagirem, seja nas interações que fazem consigo mesmo, com o outro e com o mundo à sua volta. Em meio a tantas mazelas e mudanças das dimensões planetárias de espaço e tempo, avanços e retrocessos em diversas ordens sociais, os seres humanos vão se tornando reféns de suas próprias conquistas. (Bauman, 2001)

Tais problemas também são cerceados pela expansão tecnológica e a globalização que trazem em si avanços e uma crise sem precedentes em meio ações inadequadas de consumo, que geram uma série de consequências ambientais como: acúmulo de resíduos, excesso de poluição, esgotamento de recursos naturais; problemas que assolam a sociedade mundial.

O mundo da alta modernidade certamente se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. E está repleto de riscos e perigos, para os quais o termo "crise" — não como mera interrupção, mas como um estado de coisas mais ou menos permanente — é particularmente adequado (Giddens, 2002, p. 19).

Influenciada pelos ideais neoliberais e pelo desenvolvimento globalizante descontrolado, essa uma crise civilizatória avança sobre o mundo e impõe a todos inúmeras vulnerabilidades, agravadas nos últimos anos pelas diferentes formas de opressão, violências, necropolíticas e pela pandemia da Covid- 19.

Tornando-se um dos mais graves problemas sanitários, a pandemia da Covid-19, surgiu em 2019 e matou milhões de pessoas no mundo todo.

Novas estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que o número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19 (descrito como “excesso de mortalidade”) entre 1 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 foi de aproximadamente 14,9 milhões (intervalo de 13,3 milhões a 16,6 milhões) (OPAS, 2022, n.p.).

Além de uma grave crise de saúde pública, a pandemia da Covid-19 potencializou a crise ética e humanitária pelo fato de muitos governos, inclusive o do Brasil, colocarem a economia acima da vida humana.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [...]. Procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. [...], fundada na perversidade de sua ética do lucro (Freire, 2002, p. 144).

Neste contexto de desafios globais, o cinema brasileiro emerge como uma possibilidade para ampliar o debate público e promover a conscientização dos sujeitos sobre questões urgentes da sociedade, refletindo criticamente sobre as consequências ambientais, as formas de opressão e as falhas éticas e humanitárias das políticas governamentais.

Ao refletir e questionar as complexidades da condição humana e da sociedade contemporânea, as produções cinematográficas brasileiras proporcionam uma oportunidade dos estudantes refletirem criticamente sobre suas próprias condições de vida e a realidade opressora que o cercam. A exemplo disso, temos os filmes e documentários citados na pesquisa de Santos (2022), também selecionada para análise de conteúdo no capítulo final, que trazem temas que expressam diferentes formas de opressão existentes na realidade brasileira.

Dentre essas obras cinematográficas analisadas na pesquisa de Santos (2022) estão: *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, 2003) que destaca como as estruturas de poder podem oprimir e marginalizar comunidades locais em prol de interesses maiores; *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles; Kátia Lund, 2002) que ressalta a opressão social, a pobreza, a violência urbana, a condições de vida precárias dos moradores da favela e a falta de oportunidades que levam muitos jovens a se envolverem com o crime; *Acabou a Paz! Isso Aqui Vai Virar o Chile: escolas ocupadas de São Paulo* (Carlos Pronzato, 2016) documentário registra as ocupações de escolas

públicas por estudantes em São Paulo como forma de protesto contra políticas educacionais injustas e opressivas. Ele destaca a resistência estudantil e a luta por direitos educacionais mais igualitários; entre outros.

As reflexões abordadas nas obras cinematográficas brasileiras oportunizam a possibilidade de conscientização dos sujeitos e pode motivar a transformação da realidade opressora. Algo essencial aos dias atuais, tendo em vista, que ao suprimir questões éticas, devido ao menosprezo a democracia, desrespeito a vida, a sociedade opressora ameaça a humanidade dos sujeitos, submetendo-os aos efeitos de uma necropolítica, que não protege a vida e deixa centenas de milhares morrerem, acentuando as vulnerabilidades sociais e as limitações oriundas das desigualdades.

A necropolítica exerce tanto as políticas de administração da vida como também políticas de administração da morte, tratando-se de ações que definem, ao mesmo tempo, o tipo de vida que são administrativamente rentáveis e por consequência, que devem ser preservadas e o tipo de vida que pode e deve ser sacrificáveis, deixando que seja exposta a morte (Seixas, 2020, p. 10).

A necropolítica, personifica a face mais sombria do momento atual, face que impõe não só a morte, mas a seleção de quem vive e de quem deixa morrer.

Isso explica a crescente posição anti-humanista que agora anda de mãos dadas com um desprezo geral pela democracia. Chamar esta fase da nossa história de fascista poderia ser enganoso a menos que por fascismo estejamos nos referindo à normalização de um estado social da guerra. Tal estado seria em si mesmo um paradoxo, pois, em todo caso, a guerra leva à dissolução do social. No entanto, sob as condições do capitalismo neoliberal, a política se converterá em uma guerra mal sublimada. Esta será uma guerra de classe que nega sua própria natureza: uma guerra contra os pobres, uma guerra racial contra as minorias, uma guerra de gênero contra as mulheres, uma guerra religiosa contra os muçulmanos, uma guerra contra os deficientes (Mbembe, 2017, p. 5-6).

Com isso, a conjuntura atual da sociedade brasileira contracenana com os sujeitos em um cenário de vulnerabilidades e incerteza. Essa realidade opressora atinge os “esfarrapados do mundo” e o mantém refém de um sistema que prioriza interesses alheios à dignidade humana e à justiça social. O espectro da necropolítica se estende sobre aqueles que são marginalizados e privados dos direitos mais básicos, deixando-os à mercê de forças que desvalorizam suas vidas e perpetuam a desigualdade.

Seja pela violência estrutural, pela negligência do Estado na garantia de direitos ao cidadão, pela opressão e exclusão de determinados grupos sociais; essa política

de controle da vida pela promoção da morte, vem desencadeando uma crise social sem precedentes, em especial para aquelas pessoas historicamente estigmatizadas, que pela decisão opressora de poucos, tornam-se descartáveis. (Mbembe, 2017)

Essa realidade é apresentada em diversos filmes do cinema brasileiro, como visto na pesquisa de Silva (2018), que analisa a prática educativa com cinema na escola, na qual os estudantes foram motivados a assistirem e realizarem a análise crítica de filmes como: "Última Parada - 174¹⁰", dirigido por Bruno Barreto (2008) e baseado em eventos reais. Ao proporcionar uma reflexão sobre as dinâmicas de poder, exclusão e violência presentes na sociedade brasileira, e que são referenciadas em diversos momentos do filme, o professor pode relacioná-lo ao conceito de necropolítica.

Essa interligação do cinema brasileiro com a necropolítica revela uma perspectiva, de como a prática educativa com o cinema na escola precisa ser desenvolvida pela dialogicidade. Visto que é fundamental que estudantes tenham espaço de voz para denunciar as vulnerabilidades sociais que os atingem, desenvolvendo o pensamento crítico e se conscientizando para lutar contra a ascensão em nossa sociedade, dessa postura cada vez mais desprovida de humanismo, que se estabelece pelo menosprezo crescente pela democracia e pela perpetuação de condições de vida injustas e desiguais. (Freire, 2022a)

Nesse contexto, é urgente que a sociedade confronte essas injustiças e busque caminhos para construir um futuro mais justo e igualitário para todos. Isso, demandam enfrentamentos de diferentes ordens, principalmente pela falta de estrutura de instituições importantes, como a escola, que podem contribuir para a diminuição dos efeitos dessa crise humanitária.

¹⁰ O filme "Última Parada - 174", dirigido por Bruno Barreto (2008), narra a trajetória de Sandro do Nascimento, o sequestrador do ônibus 174, um jovem que enfrentou a marginalização, abuso e violência em meio às adversidades sociais, ao tráfico de drogas e à violência urbana. Esses elementos estão intrinsecamente ligados à necropolítica, tendo em vista que a negligência e a opressão do Estado contribuem para a promoção da morte social de muitos sujeitos pertencentes a grupos marginalizados. Essa realidade é ilustrada ao longo do filme, culminando no evento do sequestro, tragicamente revela como as condições de vida precárias, expõe os sujeitos à situações de risco e vulnerabilidade, colocando em xeque a ação do Estado que não garante a segurança de suas vidas. Tanto Sandro do Nascimento, quanto a passageira Geísa Firmo Gonçalves, de 21 anos, professora e grávida de dois meses, perderam suas vidas pelas mãos do Estado, um desfecho que ressalta as falhas do sistema em proteger os mais vulneráveis.

Como afirma Paulo Freire (2022a, p.105) “O mundo agora já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização”. No entendimento de que o mundo não é apenas um cenário distante, mas sim o próprio meio no qual a educação ocorre, é urgente repensar a importância da prática educativa dialógica que leve em consideração a realidade dos estudantes e os desafios enfrentados por eles dentro e fora da escola.

Em um mundo de disputas e retrocessos em que a sociedade tem sido movida por forças contrárias e determinantes ao desenvolvimento humano, é essencial que as práticas educativas na escola promovam o diálogo horizontal e a problematização, estimulando o pensamento crítico, a criatividade para enfrentar as adversidades com coragem e transformar a realidade com determinação. “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (Morin, 2001, p. 16).

No caso específico da escola pública essa problemática se manifesta de forma mais intensa, pois ela se efetiva em um espaço de luta em prol dos “esfarrapados do mundo”. Em meio às relações sociais dos sujeitos, seres no mundo, com o mundo e para o mundo, a escola pública, carece de práticas emancipadoras que possibilitem aos sujeitos avançar em seu desenvolvimento consciente de sua condição de “inconclusão”, (re)construindo-se como sujeito histórico, “mediatizados pelo mundo” em seus processos formativo. (Freire, 2022a)

Quando a escola é permeada por práticas educativas de dimensões problematizadoras da conscientização do sujeito, a educação possibilita a compreensão de que nós seres humanos somos seres em constante processo de formação.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão em um permanente movimento de busca. [...] É também a inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 1996, p. 57-58).

Ao apresentar diferentes problemáticas sociais que refletem a opressão dos sujeitos, a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, pode oportunizar a conscientização. Na pesquisa de Martins (2022) os filmes brasileiros como "Cidade de Deus" (2002), de Fernando Meirelles e Kátia Lund, e " 5x Favela- Agora por Nós Mesmos" (2009), dirigido por Wagner Novais e Manaira Carneiro, são abordados dentro da disciplina de geografia, como possibilidade para estimular a conscientização

dos estudantes sobre as questões sociais que se desenvolvem nos centros urbanos e refletem nos índices de violência, a pobreza e a desigualdade, que facilmente podem ser relacionados a realidade dos estudantes da escola pública.

Ao abordar problemas sociais que os estudantes podem estar familiarizados, o interesse deles pelo estudo aprofundado dessas questões pode ser ampliado. Quando a prática educativa do cinema brasileiro, acontece na escola, na perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d) esse estudo aprofundado se eleva na possibilidade de participação crítica e reflexiva dos estudantes.

Trilhada em uma perspectiva dialógica, a prática educativa com o cinema brasileiro pode inspirar a curiosidade, a pesquisa e a construção autônoma do conhecimento. Em um processo de libertação dos sujeitos a oportunidade de reflexão crítica da própria realidade, pode promover a tomada de consciência dos estudantes, levando-os a possibilidade de compreensão de como as mazelas sociais que o cercam, afetam suas condições de vida.

A prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola pode promover a educação como prática para a liberdade. Seguindo os princípios da dialogicidade em Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), tal possibilidade de prática educativa pode despertar emoções, sensações e percepções, que ajudam os estudantes a dar sentido ao mundo ao seu redor, o que corrobora para a humanização dos sujeitos.

O cinema, também, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois pólos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo (Fresquet, 2013, p. 123)

Por isso, a presença do cinema brasileiro na escola de educação básica, como determina a Lei Federal n.º 13.006/2014, pode ser essencialmente libertadora, visto que amplia a leitura do mundo em um processo de mediação, no qual, a relação dos estudantes consigo, com o outro e com o mundo se dá através da câmera, da cena, do roteiro e dos demais elementos da linguagem cinematográfica.

O cinema brasileiro [...] é um dos locais da cultura em que os significados são construídos e, juntamente com outros artefatos culturais (como a TV, o jornal,

a Internet, o rádio, etc.), contribui para o processo de regulação social e para o processo de constituição das identidades sociais.” (Fabris, 2005, p. 82).

No contexto atual da escola pública que trabalha em prol do capitalismo, a inserção do cinema brasileiro através da prática educativa dialógica é essencial para a construção do conhecimento e conscientização, tendo em vista que permite aos estudantes lançar um olhar crítico sobre a própria realidade.

[...] na incessante luta pela democratização do acesso ao conhecimento, juntamente com a luta pela democratização da sociedade, pelo acesso aos bens culturais e materiais a todos os cidadãos, entendendo a cidadania de forma ativa e crítica, como exercício pleno da liberdade individual e coletiva. A essa crise da Escola Pública como espaço humanizador propomos o diálogo com uma filosofia da educação libertadora, portanto, de caráter transformador, democrático e popular, como território do possível, de construção de experiências pedagógicas que afirmem, desde o cotidiano, as liberdades individuais e coletivas. (Schnorr, 2006, p. 33).

Ao conscientizar-se sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor, o sujeito torna-se consciente de seu inacabamento,

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, onde há vida, há inacabamento. A diferença entre um ser inacabado e o ser determinado é que o primeiro muito embora seja condicionado, tem consciência do inacabamento. O ser inacabado sabe que a passagem pelo mundo não é pré-determinada, pré-estabelecida, e o seu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de sua própria responsabilidade. [...] Somos seres condicionados, mas conscientes do inacabamento, e, por isso, sabemos que podemos ir além dele. Nossa presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (Freire, 1996, p.22)

Desta forma, torna-se imprescindível integrar a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, não apenas para despertar emoções, sensações e percepções, mas despertar a conscientização e a busca pelo conhecimento. Para Freire (1979a) sem conhecimento não é possível avançar no sentido da transformação.

Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. (Freire, 1979a, p.10)

Por isso, a prática educativa com o cinema brasileiro precisa oportunizar aos estudantes uma conexão com o mundo ao seu redor, aprofundando seu conhecimento

através da reflexão crítica dos temas abordados nas obras cinematográficas brasileiras, o que contribuirá para a compreensão da sua condição de vida, da vida das pessoas ao seu redor e da necessidade do compromisso de todos com a transformação da realidade, para que a sociedade possa ser mais justa e igualitária.

Somente no compromisso autêntico com o povo e a compreensão crítica de sua condição de opressão é que temos as condições de com ele construir uma outra pedagogia, uma outra sociedade. Afinal, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (Freire, 1987, p. 52).

Frente a isso, a educação precisa, na perspectiva do diálogo em Freire, enxergar o caminho para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de forma democrática, igualitária e sensível ao inacabamento humano, na qual os estudantes podem assumir uma postura epistemológica curiosa de questionamento e busca pelo “ser mais”.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (Freire, 2022a, p. 77).

Para tanto,

[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (Freire, 1996, p. 96, grifo do autor)

A dialogicidade é o elemento fundamental para a educação libertadora. Por meio dela cria-se um ambiente de respeito mútuo, escuta ativa e valorização do conhecimento prévio que o estudante traz consigo. Essa abertura propicia a curiosidade epistemológica, em uma jornada coletiva de aprendizagem, na qual professor e estudantes aprendem uns com os outros.

Através de uma prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola é possível vivenciar essa jornada marcada pela curiosidade epistemológica, pela colaboração, pelo respeito mútuo e pelo compromisso com a transformação social. O cinema brasileiro apresenta um panorama vibrante das diferentes culturas que compõem o nosso país, desde as comunidades indígenas e quilombolas até as grandes metrópoles.

Para conjugar o diálogo com o cinema brasileiro em um espaço educativo verdadeiramente libertador é necessário, “[...] que o professor crie uma atmosfera em

sala de aula que garanta a permanência no ar de uma parte de não-dito, de abalo pessoal que mais tarde encontrará meios para ressoar, ou para tornar-se motor de criação [...]". (Bergala, 2008, p.79)

Assim, o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro pode mobilizar o estudante à ação cultural para a liberdade. Isso amplia as possibilidades de conscientização dos sujeitos e de transformação da realidade, em um processo dialético permanente, que se dá através da ação-reflexão-ação e permite avançar rumo a superação da realidade opressora.

1.1.4 O Cinema Brasileiro no Contexto Atual da Rede Estadual de Ensino do Paraná

O Paraná é um estado brasileiro, que junto com Santa Catarina e o Rio Grande do Sul formam a região Sul do país. A preocupação aqui é apresentar um breve contexto da educação e das políticas no estado do Paraná, no qual desenvolvo meu trabalho como coordenadora pedagógica.

Com uma população de mais de 11 milhões de habitantes, o estado do Paraná é rico em recursos naturais e tem uma economia forte e diversificada, que inclui a agropecuária, o turismo, a indústria e o comércio. O sistema educacional do estado é composto por instituições públicas e privadas sendo a rede estadual mantenedora das instituições públicas responsáveis pela educação básica nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1ª a 3ª série- regular ou técnico). (Brasil, 2022)

Conforme a Agência Estadual de Notícias (2023), a educação do Estado do Paraná mantém 6,3 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para manter esse índice, entre os mais altos do país, o Governo do Estado do Paraná investe na formação continuada de professoras, professores e agentes educacionais. "Foram quase 20 milhões de atividades realizadas o ano passado entre a escrita de redações com inteligência artificial, inglês com exercícios práticos por aplicativo e resolução de problemas matemáticos por meio de jogos lúdicos." (Paraná, 2023, n.p).

Por trás desse investimento está a "plataformização" do sistema de ensino, artifício mercadológico que o Governo Estadual escolheu para tratar a educação

[..] como um negócio, não como um direito do cidadão e uma ferramenta para desenvolvimento social e econômico do país. Afinal, uma educação tratada com um direito universal se contrapõe a um serviço, um bem econômico, que se organiza com uma empresa e busca rentabilidade e retorno do investimento. (Silva, et al, 2020, p. 11).

Embora seja anunciado um grande investimento em tecnologia, na realidade esses recursos são predominantemente destinados ao pagamento das assinaturas das plataformas educacionais digitais e da rede de internet wifi, além da aquisição de equipamentos tecnológicos, como tablets. Embora a SEED- PR tenha distribuído esses itens para todas as instituições públicas de ensino estadual, a quantidade disponibilizada para os estudantes e profissionais da educação é insuficiente para atender a todos adequadamente.

Em resumo, a chamada “plataformização” acaba por configurar um sistema de ensino desigual, no qual há grandes investimentos do dinheiro público, mas poucas possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas dialógicas. O uso dessas plataformas digitais tende a restringir o processo de ensino e aprendizagem ao exercício mecânico e repetitivo de fazer o que se pede, resultando na formação do estudante passivo e acrítico. “O indubitável é que toda esta mitificação através da escola ou não, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens, em favor da preservação do *status quo*.” (Freire, 2021, p.170)

Atualmente, grande parte dos componentes curriculares é desenvolvida por meio de plataformas educacionais digitais, o que tem contribuído para tornar o processo educacional mecanizado, monótono e cansativo. Como reflexo dessa “educação bancária”, a “plataformização”, pode ser um fator desencadeador da evasão e abandono escolar, problemas que tem repercussão negativa em toda a sociedade. A não conclusão da Educação Básica, pode resultar na exclusão dos jovens do mercado de trabalho e na sua marginalização social, incidindo no aumento da pobreza e desigualdade social.

Há ainda a questões relativas às metas e resultados, em que o processo de ensino e aprendizagem é avaliado através de indicadores numéricos relacionados à quantidade de acesso dos estudantes às plataformas educacionais digitais. Essa abordagem opressora e limitante, desmotiva tanto estudantes quanto professoras e professores que pela negligência do Estado são forçados a uma educação cerceada pelos ideais neoliberais de consumo e lucro.

Como os mercados estão se transformando cada vez em estruturas e tecnologias algorítmicas, o único conhecimento útil será algorítmico. Em vez de pessoas com corpo, história e carne, inferências estatísticas serão tudo o que conta. As estatísticas e outros dados importantes serão derivados principalmente da computação. Como resultado da confusão de conhecimento, tecnologia e mercados, o desprezo se estenderá a qualquer pessoa que não tiver nada para vender (Mbembe, 2017, p. 5).

No Paraná, também não há uma política de investimentos específicos para garantir o cinema na escola. Em 2018 houve o lançamento de uma página¹¹, dentro do Portal Dia a Dia Educação¹², fomentando ações educacionais com o cinema na escola, tais como: *live* com especialistas da área de Arte, lista de produções cinematográficas que podem ser utilizadas na sala de aula, legislação, últimas notícias sobre práticas educativas desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino. Contudo desde seu lançamento não houve atualização no portal e as primeiras publicações também foram as últimas, visto que todas as publicações datam de 2018.

Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização. Analisam os mecanismos sociais de repressão mas, ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos freiam os estudantes a quem falam (Freire, 2021, p.170)

Essa falta de continuidade nas ações que incentivam práticas com o cinema na escola demonstra a falta de comprometimento com a importância do cinema para a leitura de mundo e conscientização dos estudantes das escolas públicas estaduais paranaenses.

Além disso, mesmo que as escolas tenham a iniciativa de desenvolver projetos com cinema, a estrutura e os equipamentos de projeção são precários. Nem mesmo a formação continuada oferecida pelo Governo do Estado do Paraná trabalha com a temática do cinema na escola. Por isso, ao analisar o currículo que rege as práticas educativas das professoras e dos professores da escola pública estadual paranaense não evidenciamos a presença do cinema brasileiro.

¹¹ A página da SEED-PR sobre cinema está disponível em: <<http://www.filmes.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em: 11 dez 2023.

¹² Criado em 2004 e reestruturado em 2011, o Portal Dia a Dia Educação é um recurso tecnológico disponibilizado junto ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), tendo como objetivo oferecer serviços, informações, recursos didáticos e de apoio a toda a comunidade escolar. O portal é dividido em quatro ambientes: educadores, alunos, gestores e comunidade. Cada ambiente possui conteúdo específico, voltados para as necessidades de cada público. A equipe do portal é composta exclusivamente por professores da rede pública de ensino do Paraná, das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, divulgando informações de seu interesse. (Paraná, 2011)

O currículo que sustenta a educação do Paraná atualmente é chamado de Currículo Priorizado. Ele foi elaborado pela SEED-PR, como uma das estratégias para recomposição da aprendizagem e preencher possíveis lacunas do modelo remoto que aconteceu em 2020 e 2021, devido a pandemia de COVID-19, que forçou a suspensão das aulas presenciais na educação básica do Paraná.

Mesmo tendo retornado ao presencial, a SEED - PR ainda utiliza o Currículo Priorizado, para organizar as etapas finais da Educação Básica. O Currículo Priorizado foi implementado, por meio de um diagnóstico da situação da aprendizagem dos estudantes. Através de avaliações externas, como a Prova Paraná, a SEED entendeu que é importante garantir aos estudantes o acesso aos conteúdos essenciais, independentemente do contexto em que eles estudaram.

A pandemia causou uma série de desafios que impactam o processo educativo até hoje, tais como: a suspensão das aulas presenciais por longos períodos de tempo, fazendo com que os estudantes perdessem o ritmo de estudos e ficassem desmotivados; muitos estudantes não tinham acesso à internet ou não podiam adquirir dispositivos eletrônicos necessários para acompanhar o ensino a distância, o que dificultou a participação nas aulas remotas e a interação com os professores; as desigualdades sociais se agravaram durante a pandemia, dificultando o acesso à educação de qualidade para os estudantes mais vulneráveis.

Para atender as demandas do processo educacional, o Currículo Priorizado do Estado do Paraná apresenta uma estrutura organizacional distinta para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, como representada nos quadros 1, 2:

QUADRO 1: Organização do Currículo Priorizado - Ensino Fundamental

Elementos	Função
UNIDADE TEMÁTICA	São os grandes blocos temáticos em que a BNCC organizou o conhecimento escolar de cada componente. Em Arte, no Ensino Fundamental, o Estado do Paraná indica do 6º ao 9º ano as seguintes unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Além de trazer as unidades previstas nos documentos orientadores, este documento inclui as temáticas e conteúdos indicados no livro didático da rede.
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades.
ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	Neste documento, trazemos do CREP algumas sugestões de conteúdos para cada um dos anos.
CONHECIMENTOS PRÉVIOS	Dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano. São sempre iniciadas por um verbo que, segundo o texto da Base, "explicita o processo cognitivo envolvido".
OBJETIVOS	Dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano. São sempre iniciadas por um verbo que, segundo o texto da Base, "explicita o processo cognitivo envolvido".

Fonte: Caderno Currículo Priorizado de Arte- Ensino Fundamental. (Paraná, 2021, p. 4)

QUADRO 2: Organização do Currículo Priorizado do Ensino Médio

Elementos	Função
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Linguagens artísticas são as diversas maneiras de expressões por meio das artes. Neste documento, estão presentes: Artes visuais, Dança, Música e Teatro.
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	São conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	Indicam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte.
CONHECIMENTOS PRÉVIOS	Expressam aquilo que é essencial que o estudante conheça ao final de cada série.
OBJETIVOS	Dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano. São sempre iniciadas por um verbo que, segundo o texto da Base, "explicita o processo cognitivo envolvido".

Fonte: Caderno Currículo Priorizado de Arte- Ensino Médio. (Paraná, 2021, p. 4)

Os dados apresentados nos quadros 1 e 2, evidenciam a intenção da SEED-PR em abordar diferentes expressões artísticas ao longo da trajetória escolar dos estudantes nas etapas finais da Educação Básica, incluindo as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os elementos que estruturam a organização curricular do Paraná expressam através dos quadros, informações de que há conhecimentos essenciais que os estudantes precisam ter para compreenderem as linguagens artísticas até a conclusão da Educação Básica.

Há uma menção aos conhecimentos prévios, que sugere a valorização das experiências dos estudantes. No entanto, a preocupação é com a progressão do aprendizado, que precisa dar continuidade e aprofundar conhecimentos adquiridos ao longo dos anos.

Por fim, os objetivos delineados nos quadros refletem as metas educacionais estabelecidas para a disciplina de Arte em cada série, explicitando os processos cognitivos envolvidos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Em suma, a análise desses quadros revela apenas a organização da estrutura que é projetada para o ensino de Arte no Paraná, não destaca a importância da Arte no desenvolvimento dos estudantes.

Para analisar como o Currículo Priorizado de Arte apresenta cinema no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das séries finais e do ensino médio nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do Paraná, fiz uma busca da palavra cinema, utilizando o atalho do teclado ctrl+f dentro do arquivo PDF disponibilizado pela SEED-PR.

A situação do cinema no Currículo Priorizado de Arte, do Ensino Fundamental no Estado do Paraná é apresentada nos quadros 3, 4, 5, 6; enquanto a situação do Currículo Priorizado de Arte, do Ensino Médio será destacada no quadro 7 a seguir:

QUADRO 3: Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 6º Ano do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Orientações de Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos
6º	Artes Visuais (Unidade 2 - O circo está de mudança)	Contextos e práticas	Arte e História: O Circo	Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes Contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais, etc.

Fonte: Currículo Priorizado SEED-PR (2021)

QUADRO 4: Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 7º Ano do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Orientações de Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos
7º	Arte Visuais (Unidade 1 – A marca das linguagens Artísticas)	Contextos e práticas	Relação entre Desenho e Fotografia	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, vídeos, animações, etc), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
7º	Artes Visuais (Unidade 3 - Imagens gravadas)	Contextos e práticas	História da gravura	Pesquisar e analisar diferentes estilos Visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
7º	Artes Visuais (Unidade 3 - Imagens gravadas)	Contextos e práticas	Movimento Armorial	Analisar situações nas quais as linguagens das artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.	Pesquisar, compreender e identificar as formas distintas das artes Visuais, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes movimentos e períodos. Perceber os modos de estruturar e compor as artes Visuais na cultura paranaense.

Fonte: Currículo Priorizado SEED-PR (2021)

QUADRO 5: Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 8º Ano do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Orientações de Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos
8º	Artes Visuais- A arte do artista e a arte do outro)	Contextos e práticas	Fotografia, fotografia e outras linguagens da arte	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais etc.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, etc.
8º	Artes Visuais	Contextos e práticas	História do cinema	Relacionar aspectos da linguagem visual nas diferentes mídias (TV e cinema).	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
8º	Artes Visuais- Gêneros e estilos cinematográficos	Contextos e práticas	Gêneros e estilos cinematográficos	Relacionar aspectos da linguagem visual nas diferentes mídias (TV e cinema).	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
8º	Artes Visuais Gêneros e estilos cinematográficos	Elementos da linguagem	Ângulos e enquadramentos no cinema	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas.	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais.
8º	Artes Visuais- Fazendo um filme	Elementos da linguagem	Cinema: ângulos, posições da câmera e cenas	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas.	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais.
8º	Artes Visuais – Fotografia	Contextos e práticas	Fotografia: registros marcantes de arte e história	Relacionar aspectos da linguagem visual nas diferentes mídias (TV e cinema).	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
8º	Artes Visuais (Unidade 3 - Arte que anima)	Contextos e práticas	Cinema de animação	Relacionar aspectos da linguagem visual nas diferentes mídias (TV e cinema).	Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas e em diferentes matrizes estéticas e culturais.
8º	Artes Visuais (Unidade 4 – Mudar e integrar)	Contextos e práticas	Intervenção artística	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, etc.	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Fonte: Currículo Priorizado SEED-PR (2021)

QUADRO 6: Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- 9º Ano do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Orientações de Conteúdos	Conhecimentos Prévios	Objetivos
9º	Artes Visuais (Unidade 1 - Forma e palavra)	Contextos e práticas	Arte concreta: poesia e imagem	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, cenográficas, coreográficas, musicais etc.
9º	(Unidade 3 - No princípio era o traço)	Contextos e práticas	Desenho na moda	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais etc.
9º	Artes Visuais (Unidade 3 - Ilustração no tempo e do tempo)	Contextos e práticas	Ilustração	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais etc.
9º	Artes Visuais (Unidade 4)	Contextos e práticas	Adaptação na Arte	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais etc.

Fonte: Currículo Priorizado SEED-PR (2021)

QUADRO 7: Menção ao Cinema no Currículo Priorizado de Arte- Ensino Médio

ENSINO MÉDIO					
Série	Linguagens Artísticas	Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específico	Conhecimentos Prévios	Objetivos
2ª	Artes Visuais	Elementos Formais Composição Movimentos e períodos	Cinema	Compreender os elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com a sociedade contemporânea.	Compreender o significado das artes visuais na sociedade contemporânea e na mídia e o uso de recursos tecnológicos nas artes visuais. Reconhecer os elementos formais e de composição na pintura, na fotografia, nos meios televisivos, nas vitrines, nas embalagens, nas roupas, entre outros.
3ª	Artes Visuais	Elementos Formais Composição Movimentos e períodos	Cinema expressionista	Compreender os elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com os movimentos e períodos.	Compreender os elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com a sociedade contemporânea. Produzir trabalhos de artes visuais com a utilização de equipamentos e recursos tecnológicos. Produzir trabalhos de artes visuais com enfoque da arte como ideologia e como fator de transformação social.

Fonte: Currículo Priorizado SEED-PR (2021)

Em um panorama geral, a menção ao cinema é específica e ocorre em um contexto particular, não indicando uma presença sistemática e contínua ao longo do currículo. O cinema parece ser abordado como uma das opções que podem ser utilizadas para exemplificar a integração das artes visuais com o conteúdo.

Considerando as possibilidades educativas do cinema, essa é pouco explorada, tendo em vista que na maior parte dos anos/séries a arte cinematográfica aparece apenas como um complemento às artes visuais, mas como uma prática educativa autônoma que pode promover o alcance de objetivos de aprendizagem.

Somente no 8º ano do Ensino Fundamental há uma expansão dessa presença do cinema como unidades temáticas. A implementação bem-sucedida dessa abordagem mais ampla do cinema, no Currículo Priorizado do 8º ano, pode proporcionar aos estudantes uma experiência enriquecedora e diversificada dos demais anos da jornada final do Ensino Fundamental.

Percebe-se que a menção ao cinema no Currículo Priorizado do Paraná do Ensino Médio é ainda menor. No quadro 7 a menção do cinema aparece apenas em dois locais, uma na segunda série e outra na terceira série da última etapa da Educação Básica.

Sendo o cinema uma arte multifacetada, em uma dimensão audiovisual, poderia ter uma espaço maior no Currículo do Priorizado do Paraná. Essa ampliação poderia oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de uma prática educativa crítica e problematizadora, na qual o cinema pode contribuir com o estudante na leitura do mundo a sua volta.

Outra preocupação está relacionada à inexistência da menção ao cinema brasileiro em quaisquer elementos da estrutura organizacional do Currículo Priorizado do Paraná. Tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para as três séries do ensino médio, a SEED- PR não destinou aos estudantes uma possibilidade educativa com o cinema brasileiro.

Como uma forma de expressão artística e cultural do povo brasileiro, o cinema brasileiro na escola poderia ser desenvolvido por meio de uma prática educativa dialógica que pudesse aguçar o pensamento crítico e mobilizar os sujeitos para a mudança de paradigma. A falta do cinema brasileiro, no Currículo Priorizado desenvolvido pela SEED-PR, deixa uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes paranaense.

Como arte que pode retratar a realidade de muitos estudantes do Paraná, o cinema brasileiro poderia ter um espaço amplo no Currículo Priorizado do Paraná, para que fosse dada, ao estudante da educação básica, a possibilidade de conscientização e transformação da realidade. Por isso, uma alteração no currículo é urgente e necessária, para que esse sistema de ensino reducionista e equivocado,

não prejudique e negligencie o desenvolvimento dos estudantes das escolas públicas estaduais, no Paraná.

É certo que a prática educativa com o cinema brasileiro na escola não precisa estar limitada às propostas explícitas no currículo. Para tanto é preciso que novas estratégias de formação continuada de professoras e professores sejam colocadas em práticas, não por interesses políticos, e tão pouco como algo fechado, pronto e acabado, mas como um processo permanente de “ação-reflexão-ação”.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 2001a, p. 12)

A formação continuada de professoras e professores pode contribuir para o autoconhecimento, para reflexão e transformação da própria prática educativa, para construir novos conhecimentos, transcendendo a “educação bancária”, que por vezes se perpetua na sala de aula. Visto que, “[...] saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento. (Freire, 2003, p. 159).

Desafiados a desenvolver uma prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, que pode conscientizar o sujeito de forma libertadora, frente à complexidade do momento atual; professoras e professores do Paraná precisam ter a oportunidade de refletir sobre a práxis que o norteia. “A práxis [...] é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. (Freire, 2022a, p.52).

É essencial viabilizar momentos de formação continuada às professoras e professores que atuam nas escolas públicas do Paraná, em um processo que contemple a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, tendo em vista que a contemporaneidade exige a inovação e incorporação de novas práticas educativas ao processo de ensino e aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.

No compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (Freire, 1979a, p.10).

Para isso, professoras e professores precisam quebrar paradigmas e reconhecer-se como mediador do processo de construção do conhecimento. Precisam estar abertos à incorporação de novas práticas educativas, como a utilização do cinema brasileiro na escola, que em uma perspectiva dialógica, pode oportunizar ao estudante assumir

[...] a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, para conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (Freire, 1979a, p. 16).

Além disso, é importante que as escolas públicas paranaense estabeleçam parcerias com instituições culturais e realizadores de cinema, promovendo eventos, mostras e debates que envolvam a comunidade escolar e possam ampliar o alcance do cinema brasileiro como arte que promove a reflexão crítica e emancipação do sujeito.

Conforme salientado por Paulo Freire (1996), essa prática mediadora do professor se sustenta na consciência da finitude humana e na busca contínua pelo conhecimento. Ao incorporar a compreensão da própria limitação e, ao mesmo tempo, a consciência de sua capacidade de aprender e evoluir, o professor se torna um agente catalisador do processo educacional. Essa abordagem ressalta a importância do diálogo, da reflexão crítica e do engajamento dos estudantes na construção do saber, proporcionando uma educação mais participativa e significativa.

Ao medirem a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, professoras e professores, podem incentivar os estudantes a se perceberem no mundo e compreenderem como os inúmeros problemas sociais que os assolam, condicionam suas vidas à situações de vulnerabilidades e opressão.

Quando os estudantes compreendem

que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 1979a, p.26).

Por isso é fundamental que sejam estabelecidas políticas que reconheçam a importância da sétima arte brasileira na escola, proporcionando o apoio e os recursos necessários para que as professoras e os professores possam desenvolver uma

prática educativa verdadeiramente dialógica com o cinema na escola pública de educação básica seja no Estado do Paraná ou em qualquer outro espaço educativo do país.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA EDUCATIVA E A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE: BASES PARA A ABORDAGEM DO CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA

2.1 A PRÁTICA EDUCATIVA E A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro que dedicou sua vida à luta pela educação como caminho para a transformação social. Em suas produções, Freire desenvolveu uma concepção de educação que se fundamenta em uma dimensão ética, estética, política, científica e dialógica.

Para Freire, a educação pautada na dimensão ética-ontopistemológica que defende a justiça social, a igualdade, a solidariedade, a democracia e a emancipação. A prática educativa em Freire é desenvolvida dentro da perspectiva da educação problematizadora, humanizadora e libertadora, na qual todos os envolvidos se tornam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Na prática educativa em Paulo Freire (2022a), não há espaço para o autoritarismo, tão pouco para o modelo tradicional de ensino, no qual o professor detém o conhecimento e o transmite de forma passiva aos alunos estudantes. Tanto professores quanto estudantes estão envolvidos em um processo de ensino e aprendizado mútuo e colaborativo.

Nesse contexto, é fundamental compreender que embora compartilhem o mesmo espaço de ensino e aprendizagem, cada um desempenha papéis distintos e complementares. Conforme preconizado nas produções de Freire (1996), essa diferenciação de papéis não apenas ressalta a importância de cada um, mas também fortalece a dinâmica dialógica e participativa do ambiente educacional.

Enquanto o professor atua como mediador do conhecimento, provocando reflexões e instigando a busca pelo saber, os estudantes são os sujeitos ativos do processo, engajando-se na construção do conhecimento e na análise crítica da realidade. Por meio do diálogo horizontal, desenvolvido sob o princípio da amorosidade, que fomenta a emancipação, Freire (1979b, 2022a)) propõe o rompimento das formas de silenciamento e opressão e dá espaço para a educação problematizadora.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos

senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem (Freire, 1979b, p. 42).

Na educação problematizadora o conhecimento não é simplesmente transmitido e recebido passivamente, mas é construído de forma social e histórica, por meio de práticas educativas dialógicas. Pautada nas dimensões ética, estética, política, científica e dialógica, a educação problematizadora "[...] há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias [...]" (Freire, 2022d, p. 84).

Nesse contexto, o diálogo é uma ação libertadora que possibilita aos estudantes a reflexão crítica da sociedade, o questionamento das reais intenções das estruturas de poder, a conscientização do sujeito de sua condição de oprimido e a transformação da realidade individual e coletiva, em prol da dignidade humana. (Freire, 2022d)

Por meio da escuta ativa, do respeito mútuo e da confiança, as experiências vivenciadas pelo estudante são valorizadas na prática educativa dialógica. Em um processo dinâmico de leitura de mundo e de tomada de consciência de si, do outro e da realidade que os cercam, o estudantes se reconhece "[...] como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva" (Freire, 1996, p. 124).

Para Paulo Freire (1979b), o diálogo é a expressão máxima da essência humana, que se dá por meio das relações entre os sujeitos e entre estes com o mundo. Isso significa que o diálogo não é apenas um mero instrumento de comunicação, mas um elemento constitutivo da existência humana que dá acesso à essência ontológica do ser e possibilita que mulheres e homens se tornem sujeitos históricos e transformadores.

O diálogo é o encontro entre os homens¹³, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (Freire, 1979b, p. 42, grifo próprio)

¹³ Embora essa citação original faça menção apenas aos homens, incluímos as mulheres como sujeitos desse princípio, tendo em vista que No livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2022b, p. 93) expressa sua recusa em manter a "linguagem machista" em suas obras, solicitando inclusive as editoras a inclusão das mulheres.

A dialogicidade em Freire é uma prática educativa que se dá pelo amor, humildade, confiança mútua, escuta qualificada, leitura de mundo, problematização, conscientização e fé nos sujeitos que se encontram para refletir criticamente o mundo à sua volta e esperar sua transformação.

Na crença de que todos os sujeitos são capazes de pensar e agir de forma crítica e reflexiva, a prática educativa dialógica em Freire (1996), permite que os estudantes se tornem mais autônomos, na expectativa de superação de situações-problemas e no despertar da consciência de sujeitos “inacabados” que anseiam pelo “ser mais”.

A conscientização pode possibilitar a participação efetiva do sujeito no processo de transformação da realidade. “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1979b, p. 15).

Essa fé nos sujeitos, alicerça a prática educativa dialógica em um horizonte de possibilidades que fomentam a conscientização e transformação da realidade. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 2022a, p. 112).

A prática educativa dialógica também pressupõe a amorosidade e respeito mútuo, a superação das relações opressoras de preconceitos e da dominação, e implica na construção de relações dialógicas autenticamente humanas. Ao ser forjada no amor, a prática educativa dialógica requer tolerância, disponibilidade para ouvir o outro, pronunciar o mundo e esperar a mudança.

Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (Freire, 1979b, p. 42-43).

É nesse sentido que a dialogicidade em Freire na interface entre o ser, conhecer e reconhecer, permite aos sujeitos se relacionarem de forma horizontal, em um ato de humildade, no qual são motivados a repensar suas ações e posturas, em prática reflexiva crítica que possibilita compreender “[...] que ninguém é superior a ninguém” (Freire, 1996, p.121).

Por meio da prática educativa dialógica, os sujeitos podem expressar suas vivências em um encontro consigo, com o outro e com o mundo, o que possibilita a construção de vínculos mais solidários entre eles.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2022a, p. 109).

É essa a dimensão ética-ontopistemológica, que faz da prática educativa dialógica em Freire, um caminho para a efetivação de uma educação verdadeiramente libertadora. Pois, sendo prática de resistência contra as estruturas opressoras e desumanizadoras da sociedade, abre a possibilidade à superação da alienação e fragmentação da existência humana.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2022c, p. 48).

Como ato político e democrático, a educação libertadora permite aos sujeitos se tornarem mais conscientes de suas condições de vida e, através da dialogicidade, buscarem formas efetivas à transformação da realidade. Ou seja, os sujeitos “[...] humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (Fiori, 2022, p. 29).

Na educação libertadora, a prática educativa dialógica é pautada na democracia, na igualdade, na justiça social e no profundo amor às mulheres e aos homens. Caminho essencial para a emancipação humana, a dialogicidade da voz e vez aos sujeitos oprimidos e silenciados, que cientes de seu “inacabamento”, almejam “ser mais”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (Freire, 2022a, p. 108-109).

Nesse processo de ação, reflexão e ação, “o mundo agora já não é algo sobre

o que se fala com falsas palavras, mas o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização” (Freire, 2022a, p. 105).

Ao possibilitar a compreensão do mundo de forma crítica, a prática educativa dialógica, por meio das relações sociais promovidas entre os sujeitos, oportuniza o desenvolvimento da autonomia, como força verdadeiramente humana, essencial para que seja possível a tomada de consciência, o questionamento da realidade, a luta por direitos e transformação do mundo atual.

Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas (Freire, 1979a, p.36).

Desencadeando um processo dinâmico de criação e recriação das relações sociais e culturais que permeiam a vida dos sujeitos, a prática educativa dialógica, possibilita uma leitura de mundo no qual os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, colocando suas opiniões e perspectivas sobre a possibilidades emancipatórias de mudança da realidade.

Por meio do diálogo horizontal entre estudantes, professoras e professores, a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, pode oportunizar a educação problematizadora, como possibilidade para a construção do conhecimento, à tomada de consciência e à transformação da realidade.

2.2 A PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA

A prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola, coloca os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, livres para questionar, refletir e elaborar suas próprias opiniões. Essa prática pode possibilitar aos estudantes contracenarem consigo, com o outro e com o mundo de forma dinâmica e engajada, quando este ou aquele se reconhecem nas temáticas roteirizadas nas obras cinematográficas brasileiras.

Como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa

existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetemos (Teixeira; Lopes, 2003, p. 10).

Por meio da prática educativa dialógica com o cinema brasileiro é possível abordar temas relevantes para a sociedade, como nos filmes: "Aquarius" e "Bacurau" que retratam a desigualdade social na disparidade entre ricos e pobres, na luta pela moradia digna e no acesso a serviços básicos; "Cidade de Deus" no qual é exposto o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, desde a violência policial até a discriminação no mercado de trabalho; "Que Horas Ela Volta?" e "Feministas: O que elas querem?" abordam o machismo, a violência contra a mulher e a luta por igualdade de gênero; "Cortina de Fumaça" que trata do negacionismo e seus impactos na sociedade ao promover a desinformação, a negação do desmatamento e o descrédito na ciência; "Amazônica" e "Araguaia" retratam os impactos da ação humana no meio ambiente, como a devastação da Amazônia e a poluição dos rios; entre outros.

Ao tratar de questões sociais em seus roteiros, o cinema brasileiro na escola, como arte que expressa a realidade social, política e cultural do país, possibilita a reflexão crítica sobre essas realidades, oferecendo ao estudante a oportunidade de engajamento. Segundo Marilena Chauí, engajamento é a

Tomada de posição no interior da luta de classes, como negação interna das formas de exploração e dominação vigentes em nome da emancipação ou da autonomia em todas as esferas da vida econômica, social, política e cultural. Diferente do ideólogo, inserido no mercado, falando a favor da ordem vigente, justificando-a e legitimando-a (Chauí, 2006, p. 29).

Ao possibilitar um processo educativo transformador, que permite aos educandos compreender a realidade em que vivem e agir sobre ela, a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, abre possibilidades emancipatórias, tendo em vista que pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a sociedade em que vivem.

O cinema brasileiro é uma forma de arte contextualizada, que pode ser utilizada para representar a realidade de forma crítica e reflexiva, e carrega em si, as possibilidades de uma educação libertadora.

Por isso, é importante,

[...] que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (Freire, 1996, p. 96, grifo do autor).

Isso pode levar a uma mudança no *status quo* contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Visto que,

[...] a totalidade da relação indivíduo/sociedade/espécie; afastaria os aspectos mais perversos, bárbaros e viciosos do ser humano [...] enfim, abrir a "gaiola de ferro" da racionalização e da mecanização, liberar-se da mão de ferro do lucro e favorecer o pleno emprego das aptidões estratégicas, inventivas, criadoras (Morin, 2005, p. 168-169).

Por meio da prática educativa dialógica com o cinema na escola, a educação pode transcender para o patamar emancipador que se espera, possibilitando a conscientização dos sujeitos e a transformação da realidade. "Aspecto humanista de caráter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato." (Freire, 1983, p.50)

Por exemplo, ao assistir ao filme "A que horas ela volta?", o estudante é confrontado pela situação de dominação e segregação de classes que oprime a personagem principal, uma trabalhadora doméstica. Essa representação pode evocar que em seu próprio ambiente familiar, o estudante possa ter vivenciado uma experiência semelhante, tendo em vista que muitas mulheres optam pelo trabalho doméstico, para contribuir com a renda familiar. Esse trabalho, embora fundamental, muitas vezes é invisibilizado pela sociedade, como visto no tema da Redação do ENEM 2023. Ao refletir criticamente, sobre as injustiças retratadas no filme, o estudante pode conscientizar-se da condição discriminatória e precária de direitos, a que é submetida às pessoas que optam por esse tipo de trabalho. Com isso, a trabalhadora ou o trabalhador doméstico deixam de ser invisíveis aos olhos do estudante, promovendo uma mudança em sua perspectiva sobre o tema.

Quando a prática educativa com o cinema na escola é dialógica, as perspectivas dessa conscientização e transformação irão alcançar um coletivo maior de vozes, que ao se fazerem ouvir somaram à luta pela libertação dessa situação de opressão, na esperança de "ser mais" e alcançar a humanização.

[...] pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, "mergulhados" na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram "coisificados", ou quase "coisificados". Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais (Freire, 1983, p. 50, grifo do autor).

Por meio da prática educativa dialógica, o cinema brasileiro na escola poderá ser uma alternativa para esperarçar a educação libertadora.

A esperança é necessidade ontológica, [...] Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica [...] (Freire, 2022b, p.14-15).

Quando a prática educativa é dialógica, a postura do sujeito é esperançosa e crítica. Quando a escola propicia ao sujeito a oportunidade da tomada de consciência necessária para transformar o mundo em um lugar melhor, todos os sujeitos podem desvelar sua vocação humano de “ser mais”.

A prática educativa dialógica com cinema brasileiro precisa ser vivenciada na escola, para trazer novas possibilidades para a construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes espaço de escuta e diálogo horizontal.

Também não se trata de “escolarizar” o cinema ou de “didatizá-lo”. Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o como uma estratégia de inovação tecnológica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividades humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. Com isso não estamos dizendo que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado para tal (Teixeira; Lopes, 2003, p. 10-11).

Desde junho de 2014, foi promulgada a Lei n.º 13006 que amplia a integração do cinema ao espaço educativo, visto que determina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.” (Brasil, 2014). Isso abre uma série de proposições que corroboram para justificar ainda mais a importância do cinema no processo de ensino e aprendizagem. Na premissa da Lei n.º 13006/2014 não é possível a ausência do cinema na educação escolar ou que o cinema continue sendo usado como recurso para ocupar espaços livres na rotina escolar.

Ademais, a exibição de filmes nacionais, ainda tem um longo caminho a percorrer, para o reconhecimento das possibilidades educativas na medida que fomenta a leitura de mundo e a conscientização do sujeito frente a realidade. Destaca-se aqui o Cinema Brasileiro retratando através das telas a realidade e as misérias sociais do Brasil, “[...] como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história” (Fusari, 2009, p. 20).

O Cinema Brasileiro na escola possibilita uma leitura de mundo, conjugando no exercício da práxis o refletir, o fazer e o transformar. No sentido de formar sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da realidade social do país, trazer o Cinema Brasileiro para dentro da sala de aula abre novas proposições ao rompimento cultural colonialista, do racismo estrutural e dos diversos tipos de preconceitos envolvendo pessoas pertencentes aos grupos minoritários. (STAM, 2008)

Frente às características do Cinema Brasileiro é possível o estabelecimento de uma estreita similaridade com as obras de Paulo Freire, especialmente quando amplia a leitura de mundo, permitindo ao estudante-espectador relacionar a produção cinematográfica nacional, ao contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. “Direta ou indiretamente vinculados aos currículos escolares, os filmes ampliam o conhecimento do mundo, de espaços, tempos históricos, de modos de viver, concepções de mundo, perspectivando o próprio ponto de vista em cada filme” (Fresquet; Migliorin, 2015, p.13).

Ao possibilitar a problematização das situações cotidianas, a que, enquanto sujeitos históricos, os estudantes estão submetidos, o Cinema Brasileiro abre as portas para a dialogicidade, para a humanização e para o exercício da práxis. Em conjunto com a ação estética e cultural é possível integrar de forma libertadora, práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro na escola. (Freire, 2022c)

Fugindo do discurso dominador, segundo o qual a educação é neutra, o cinema tem o poder de despertar emoções, sensações e reflexões nos estudantes, permitindo uma leitura de mundo mais ampla e crítica. Sobre a posição de que a educação é neutra, Freire esclarece

[...] para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e

no mundo; era necessário que toda população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de que (Freire, 1996, p. 111).

Nesse sentido,

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 1996, p.77)

Tomando essas questões, como desafios a serem problematizados e superados, que o cinema, assim como a educação, não é neutro, principalmente o cinema brasileiro que imprime em seus roteiros a realidade política, social e cultural da nação.

O cinema brasileiro enquanto arte é produtor de sentido, corrobora com a prática social e com a humanização do processo educativo.

Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema. O cinema não faz apenas coisas criativas, mas se engaja na criação de formas de vida. É dessa criação que a comunidade escolar participa com o cinema. Ela possibilita imprimir algumas dúvidas ao que vemos e nos autoriza a fazer leituras criativas do que nos é dado a ver, sem mais, pensando criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além da crítica ideológica ou do modo passivo de perceber. Nesse sentido, a presença do cinema na escola torna-se um transformador das próprias práticas educacionais (Fresquet, Migliorin, 2015, p.17).

O cinema brasileiro como ação transformadora, permite no diálogo entre os pares, relacionar a leitura de mundo à leitura da palavra, o que eleva a consciência do sujeito, tornando-o capaz de intervir e contribuir para sua emancipação e transformação da realidade opressora. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 2022c, p. 57).

Todas as pessoas possuem uma leitura de mundo e a partir da leitura dialógica do cinema, poderão ampliar essa leitura e relacioná-la aos conhecimentos sobre o cinema enquanto arte, que sensibiliza o sujeito, ampliando sua capacidade de lançar um olhar crítico sobre a realidade. Ou seja, “[...] no contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexiva crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica” (Freire, 1995, p. 78).

O cinema, enquanto arte, oportuniza uma experiência sensível de conscientização humanizadora, que pode provocar questionamentos, reflexões e debates sobre o mundo em que vivemos. Trata-se de um processo de curiosidade epistemológica, ou seja, uma disposição para buscar e questionar o conhecimento. O espectador se torna ativo no processo de compreensão do mundo retratado no filme.

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Porque quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (Freire, 1979a, p.16).

Como na leitura da palavra, em que a curiosidade epistemológica impulsiona a busca por novos conhecimentos e a formação de uma consciência crítica, no cinema a curiosidade epistemológica leva o espectador a buscar diferentes perspectivas, a questionar as mensagens transmitidas e a desenvolver um pensamento reflexivo.

A importância da curiosidade epistemológica no contexto do cinema se dá pelo fato de que o cinema é arte, uma forma de conhecimento que incita emoções e sentimentos. Quando se torna mediador da prática educativa dialógica, o cinema é capaz de informar, sensibilizar e mobilizar os estudantes, o que eleva a consciência dos sujeitos e oportuniza a transformação da realidade.

Ação mediadora do processo de conscientização, de problematização e de transformação do mundo opressor em que o conhecimento é fundamental na formação da autonomia intelectual de todos. A dialogicidade no processo educativo libertador, revolucionário, é resgate da humanização, na ação-reflexão, do direito de ser mais (Schnorr, 2006, p. 72).

Através do cinema, é possível expandir a leitura de mundo e construir conhecimento. Ao promover possibilidades dialógicas propicia a conscientização do e a emancipação do sujeito em prol da transformação da realidade opressora.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1983, p.16)

Ao conectar leitura de mundo à leitura da palavra, o cinema na escola, amplia o pensamento crítico e promove a conscientização do sujeito, que se reconhece e entende que a luta contra a opressão “[...] só pode ser travada, na afirmação permanente do direito de ser mais de todos e todas, criando, reinventando, a partir da ação dialógica, a liberdade” (Schnorr, 2006, p.78)

Em um despertar de consciência histórica, o reconhecimento do cinema como objeto da prática dialógica e emancipadora oportuniza aos participantes uma experiência rica de sentido que possibilita compreender o cenário histórico social de maneira mais ampla.

O diálogo não é um acessório, não é generosidade nem populismo, é uma exigência radical e revolucionária porque é elemento fundante da práxis. A dialogicidade desvela a realidade opressora e problematiza suas razões de ser, instrumentaliza para a luta por sua superação (Schnorr, 2006, p. 74).

A conjuntura atual reforça a necessidade de desenvolver uma educação inovadora. A exibição de filmes nacionais, por exemplo, oportuniza diferentes formas para que os sujeitos possam atender às necessidades contemporâneas. Enquanto arte problematizadora, o cinema brasileiro na escola, “[...] realmente contribuirá para a construção de um professor/espectador- aluno/espectador mais crítico, se atingir o indivíduo em suas reflexões e ações, tornando-o emancipado”. (Suarez, 2018: 205).

A prática dialógica com o cinema brasileiro na escola torna-se essencial a educação como prática da liberdade, por sua dimensão problematizadora e crítica da sociedade, sendo que “[...] um dos ângulos importantes, será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um ‘mundo dado’, mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’” (Freire, 2021, p. 94).

O Cinema é [...] precioso [...] para ensinar a respeito de valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as práticas complexas. [...] propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia [...] podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta (Duarte, 2009, p. 90).

A relação da práxis em Paulo Freire com o cinema brasileiro na educação escolar possibilitará a conscientização do sujeito, constituindo-se como prática promotora da liberdade, favorecendo o movimento emancipatório da educação.

A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo. Eu penso, então, que, se ao educador se tornarem cada vez mais claras essas características do ensinar, ele ou ela pode melhorar a eficácia do seu ato de ensinar, sua pedagogia. A clareza com relação à natureza política e artística da educação tornará o professor um melhor político e um melhor artista. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabemos disso ou não. Saber o que nós estamos de fato fazendo nos ajuda a fazer isso melhor (Freire, 2001b, p. 73).

O cinema brasileiro na escola encanta, fortalece a luta que se faz necessária frente às várias formas de opressão, vivenciadas na sociedade atual, especialmente pela abordagem da realidade e vulnerabilidade do povo brasileiro, que tem sido feita em um cinema de verdades, instigando o rompimento de paradigmas, frente à conjuntura atual.

CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A revisão de literatura é etapa imprescindível da pesquisa propiciando ao pesquisador conhecer o cenário científico no qual se encontra o objeto de estudo. Ao revisar a literatura é possível a identificação das produções científicas existentes, para melhor direcionar a pesquisa pretendida.

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (Vosgrau; Romanowski, 2014, p. 167).

A revisão de literatura integra uma parte importante para todos os tipos de pesquisa, seja pelo mapeamento e/ou pela sistematização dos dados refinados nas produções científicas, ou ainda pela possibilidade de indicar como determinado objeto de estudo tem sido compilado em diferentes campos de pesquisa.

Ou seja, com a revisão de literatura é possível

evidenciar e aprofundar-se em diferentes aspectos relacionados à problemática de sua pesquisa, verificar a forma como o tema já foi tratado em estudos prévios, identificar os progressos alcançados por outros pesquisadores, observar as tendências de pesquisa sob o prisma cronológico, reconhecer lacunas, com as quais é possível desenvolver novas pesquisas, identificar contribuições e limitações existentes, com o intuito de verificar o que já foi superado e atualizar os conhecimentos sobre o objeto de estudo (Coelho, 2022, p. 13).

Levando em conta a especificidade do recorte temático e temporal estabelecido para essa pesquisa, a revisão de literatura é a forma escolhida para identificar o conjunto de produções científicas (teses e dissertações) disponíveis que pesquisaram as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola. Aspectos quantitativos e qualitativos foram elencados nas análises dos dados realizadas nesta pesquisa, com “[...] alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos [...]” (Lima; Miotto, 2007, p.44).

Para realizar a revisão bibliográfica,

Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes

contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168).

Para a realização da revisão de literatura as seguintes etapas foram desenvolvidas:

- Definição dos descritores: “cinema AND brasileiro AND escola”, ou “cinema AND brasileiro AND educação”, ou “cinema AND brasileiro AND ensino”, ou “cinema AND brasileiro AND prática AND pedagógica”, ou “cinema AND brasileiro AND prática AND educativa”.

- Busca e refinamento: O processo de busca dos termos foi realizado utilizando o próprio sistema de busca da plataforma digital do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, refinando os descritores com os filtros que determinam o tipo de produção científica (tese-doutorado e dissertação-mestrado) e os anos do recorte temporal (2015 a 2023). O recorte temporal foi feito a partir de 2015, tendo em vista a publicação da Lei Federal n.º 13.006 em julho de 2014, que instituiu a obrigatoriedade de exibição do filme nacional na escola.

- Critérios de seleção: O primeiro critério está relacionado às pesquisas realizadas e publicadas no Brasil; o segundo critério foi determinado pela busca por pesquisas que estudem o cinema brasileiro na escola de ensino regular, dentro de qualquer etapa da educação básica.

- Leitura exploratória e delimitação do corpus da pesquisa: no acervo de pesquisas encontradas, através dos descritores inseridos na plataforma digital que hospeda o Catálogo da CAPES, foi realizada a leitura minuciosa do título, do resumo e das palavras-chave de cada pesquisa, seguindo critérios estabelecidos a priori para a seleção e composição do corpus da pesquisa. É importante ressaltar que se esses elementos não estavam explícitos, as pesquisas eram descartadas.

- Análise crítica dos dados: foi realizada através da análise de conteúdo de Bardin, considerando as práticas educativas que emergem das pesquisas selecionadas. Nessa etapa foi necessário a leitura de diferentes partes ou até a íntegra das produções científicas, a fim de capturar o olhar dos pesquisadores sobre as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola. Nesse processo novo acervo foi construído, incluindo apenas as pesquisas da revisão de literatura que além das práticas educativas como o cinema na escola, trazem no referencial teórico produções de Paulo Freire.

Assim, a revisão de literatura foi realizada para a análise crítica de pesquisas que estudam as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, embasada pela perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire, como possibilidades para o desenvolvimento de uma prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola.

3.1 REVISÃO DA LITERATURA: PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A PRÁTICA EDUCATIVA COM O CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA (2015-2023)

Antes de iniciar a sistematização do processo de revisão é importante destacar que a escolha da revisão de literatura apenas de teses e dissertações foi feita pelo fato desses materiais trazerem a pesquisa com maiores detalhes, aprofundamento e rigor. Os insights e os resultados alcançados são mais consistentes e abrangem um panorama mais completo da pesquisa realizada. (Vosgerau; Romanowski, 2014)

Por abrangerem uma gama de implicações e variáveis, tanto as teses quanto as dissertações, são fontes de informação relevantes para a condução desta pesquisa por apresentarem um planejamento de estudo estruturado em um projeto no qual é possível a identificação do problema, objetivos e hipóteses que justifica o foco da pesquisa, em uma estrutura conceitual e metodológica mais elaborada, que diferente de outros tipos de literatura, não se detém apenas a resumir a investigação, apresentando apenas um tópico ou parte da pesquisa” (Maxwell, 2006).

As dissertações são trabalhos acadêmicos de pós-graduação *Stricto sensu*, escritos por estudantes de mestrado, e as teses por estudantes de doutorado, ambas desenvolvidas para a apresentação de resultados relevantes sobre um determinado tema, dentro de uma linha de pesquisa em uma determinada área do conhecimento, sendo que a tese deve apresentar uma pesquisa inédita e original. (Prodanov; Freitas, 2013)

Sendo importante forma de produção de conhecimento científico, as teses e dissertações contribuem para o avanço do conhecimento em uma determinada área de conhecimento e podem ajudar na resolução de problemas pertinentes à sociedade como um todo.

O catálogo de teses e dissertações é uma plataforma digital oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que

funciona como indexador, dando legitimidade e ampliando a divulgação e o acesso às mais variadas pesquisas científicas, realizadas por estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Com acesso gratuito, tanto para pesquisadores quanto para o público em geral, o catálogo de teses e dissertações da CAPES é ferramenta importante para a disseminação do conhecimento científico das diferentes áreas.

Utilizando as ferramentas de busca que a plataforma disponibiliza para o acesso às teses e dissertações do catálogo da CAPES, foram encontradas 395 pesquisas, que estudam o cinema brasileiro na escola, em um panorama geral. Contudo, 274 pesquisas (115 teses e 159 dissertações) foram descartadas por não atenderem os critérios de seleção, bem como por se repetirem em mais de um descritor ou pelas pesquisas não possuírem divulgação autorizada na plataforma.

Nesse processo, apenas 121 pesquisas, 14 teses e 107 dissertações, foram relacionadas, no entrecruzamento dos descritores, aos seguintes critérios de inclusão *a priori*: teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil, no período de 2015 a 2023 e que versavam sobre o cinema brasileiro na escola. O resultante desse quantitativo foi utilizado para a construção da Tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Pesquisas sobre o Cinema Brasileiro na Escola

TIPO DE TRABALHO	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
Teses	2	3	0	0	3	2	2	2	0	14
Dissertações	3	6	6	8	24	12	27	20	1	107
TOTAL	5	9	6	8	27	14	29	22	1	121

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dados organizados pela pesquisadora(2023)

Embora haja pesquisas sobre o cinema brasileiro na escola em todos os anos do período pesquisado, observa-se que mesmo com a publicação da Lei n.º 13006 em julho de 2014, que incorpora a obrigatoriedade do cinema brasileiro na educação básica, houve um maior número de pesquisas interessadas pela temática somente a partir de 2019. Esse índice voltou a cair bruscamente em 2023, no qual foi relatado apenas uma dissertação.

Ressalta-se que as 121 pesquisas (14 teses e 107 dissertações), que estudam o cinema brasileiro na escola estão vinculadas a diferentes áreas do conhecimento dentro de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em: Educação, Comunicação,

Artes e Multidisciplinar que abrange as áreas de Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Embora as 121 pesquisas abordem a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, somente 18 pesquisas, sendo 7 teses e 11 dissertações, dedicam o estudo à prática educativa com o cinema brasileiro em escolas de ensino regular na educação básica. As demais abordam o cinema brasileiro, mas não apresentam exemplos de práticas educativas e quando apresentam são em outros espaços educativos, como universidades, escolas técnicas e outras modalidades de ensino, como na Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Profissional.

3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS: A DIALOGICIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O CINEMA NA ESCOLA

A pesquisa bibliográfica foi o caminho metodológico escolhido para alcançar os resultados esperados, conforme os objetivos. Mesmo que pareça ser uma ação simples, a pesquisa bibliográfica exige comprometimento, postura e rigorosidade. (Gil, 2007).

A análise de conteúdo é a metodologia escolhida por favorecer a análise sistemática e objetiva de dados textuais, visando descobrir padrões e estruturas subjacentes aos trabalhos selecionados que estão sendo analisados nesta pesquisa. (Bardin, 2006).

Ao escolher a análise conteúdo, essa pesquisa opta pela

[...] descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão (Bardin, 2016, p. 35).

Assim, espera-se colocar em prática procedimentos metodológicos nos quais seja possível

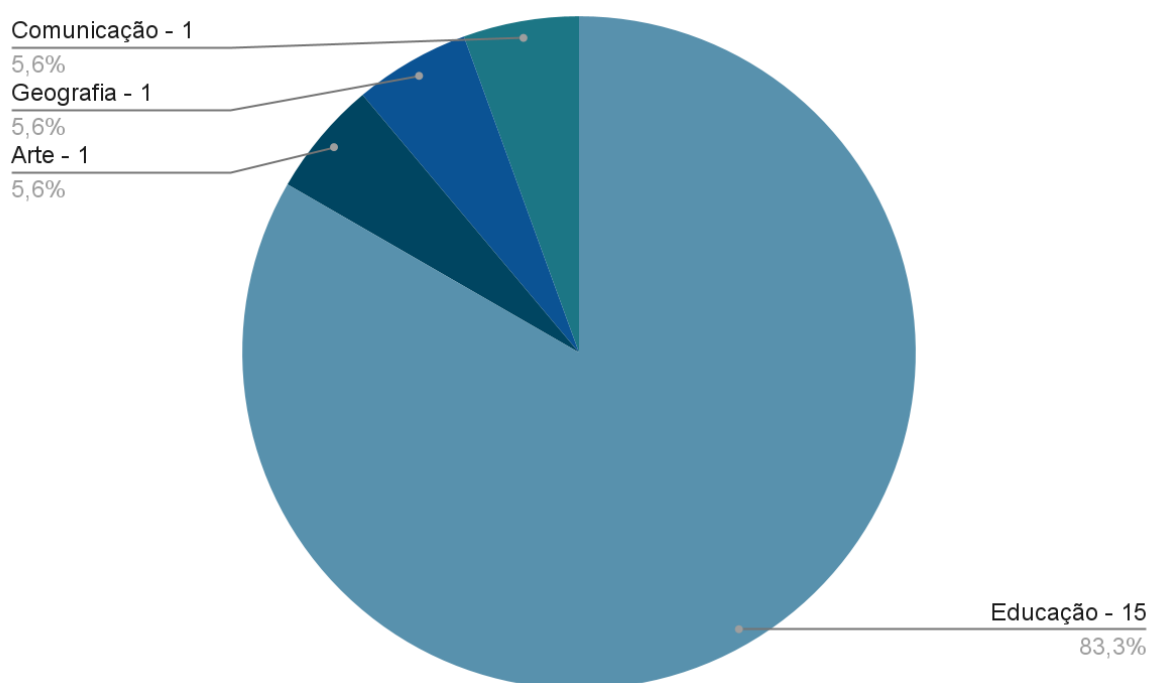
[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Por meio de uma leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras chaves foram selecionadas apenas pesquisas que abordam o cinema brasileiro na escola de ensino regular, dentro da educação básica, visto que apresentaram mais elementos

indicativos, para o encontro de possíveis respostas às questões que derivam da problemática levantada no início desta pesquisa bibliográfica: Quais são as práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, encontradas nas pesquisas, de 2015 a 2023, após a publicação da Lei nº. 13006/2014? Que aspectos das práticas educativas podem ser relacionados a perspectiva da dialogicidade em Paulo Freire?

Durante esse processo de refinamento através da leitura do material foram vislumbradas diferentes práticas educativas com o cinema brasileiro na escola em 18 pesquisas (7 teses e 11 dissertações). Essas 18 pesquisas estão ligadas a diferentes áreas do conhecimento, tendo maior incidência nas áreas de Educação. conforme apresentado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Áreas de conhecimento referentes às Teses e Dissertações sobre práticas educativas com o cinema brasileiro na Educação Básica (2015-2023):



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dados organizados pela pesquisadora. (2023)

A seleção dessas 18 pesquisas (7 teses e 11 dissertações) originou 4 categorias, nas quais as pesquisas foram agrupadas, conforme descritas no quadro 8, a seguir:

QUADRO 8: Categorização das práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, presentes nas pesquisas selecionadas no período de 2015 a 2023

Categorias	Autor/ Ano		Quantidade de Pesquisas	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
Contextualização de conteúdos curriculares com filmes brasileiros	Bortolato (2015)	Cabral(2019) Martins (2022) Rodrigues (2015) Santos (2020) Silva (2019)	1	5
Cineclube e o cinema brasileiro na escola	Santos(2022), Reina (2022),	Andrade (2018)	2	1
Análise crítica e debate direcionado com o cinema brasileiro na escola	Domingues (2016)	Silva (2018)	1	1
Produção audiovisual amadora na escola	Barbosa (2017), Belleza (2019) Machado (2019),	Barbosa (2022) Ferreira (2017) Machado (2016) Ribeiro (2018)	3	4
TOTAL			7	11

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dados organizados pela pesquisadora. (2023)

A organização das pesquisas em categorias sobre as práticas educativas com cinema brasileiro na escola, encontradas nas teses e dissertações, indica possibilidades para promoção da aprendizagem de conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento, do estímulo à reflexão crítica, do desenvolvimento da criatividade e da expressão, e pelo acesso à cultura e à diversidade audiovisual brasileira.

As categorias não são mutuamente excludentes, mas indicam as práticas mais relevantes presentes nas pesquisas. Constatou-se a inserção de uma mesma pesquisa em mais de uma categoria, por apresentar diferentes práticas educativas. Por exemplo, a pesquisa de Santos (2022), que além de estar dentro da categoria “Cinema Brasileiro e o cineclube na educação básica”, também pode ser inserida na categoria “análise crítica de filmes brasileiros e debate direcionado na sala de aula”, bem como na “produção audiovisual amadora”. Embora traga contribuições relevantes para as três categorias, a definição da categoria se deu pela abrangência em relação à temática central da pesquisa.

Embora, as pesquisadoras e os pesquisadores Barbosa (2017), Bernardi (2016), Ferreira (2017), Messias (2019), Rodrigues (2015), tragam em suas pesquisas possibilidades de práticas educativas com o cinema brasileiro na escola, não há em suas produções referências a Lei 13.006/2014.

As pesquisas de Barbosa (2022), Domingues (2016) Fonseca (2019), Reina

(2022), Ribeiro (2018), Santos (2020), Santos (2022), Silva (2018), apresentam estudos sobre a prática educativa com o cinema brasileiro na escola desenvolvidas através de Projetos de Extensão Universitária.

As práticas educativas elencadas nesse processo de categorização não esgotam as possibilidades que o cinema brasileiro oferece ao processo educativo, mas reforçam como a sétima arte pode oportunizar diferentes formas de ensinar e aprender, diversificando a educação desenvolvida na escola de ensino regular de educação básica.

3.2.1 Contextualização de Conteúdos Curriculares com Filmes Brasileiros

A primeira categoria é a que foi encontrada em um menor número de pesquisas, são 6 pesquisas (1 teses e 5 dissertações), que mostram como o cinema brasileiro pode ser utilizado para ilustrar ou exemplificar um conteúdo curricular nas diversas áreas do conhecimento. A prática educativa que utiliza o cinema brasileiro para contextualização de conteúdos curriculares está presente nas escolas e tem sido utilizada por professoras e professores de diferentes disciplinas.

A tese de Bortolato (2015, p. 13), por meio da análise de relatos de 7 professores, revela práticas educativas que buscam relacionar o cinema com os conteúdos curriculares da área de ciências, especificamente nas disciplinas de Química, Física e Biologia, para estudantes do Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Diferentes filmes são citados nos relatos, incluindo filme brasileiro como "Césio 137 – O pesadelo de Goiânia", dirigido por Roberto Pires em 1990,

A prática educativa de contextualização com o filme brasileiro foi empregada por um professor que lecionava as disciplinas de Química e Física para estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. O conteúdo curricular contextualizado com o filme "Césio 137 – O pesadelo de Goiânia" foi a "radioatividade". Na narrativa o professor ressalta que a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, oferece uma dinâmica diversificada à sala de aula.

O desenvolvimento da prática educativa envolveu uma simulação na sala de aula, na qual os alunos foram expostos a vidrinhos contendo sulfato cúprico, um sal azul, posicionados estrategicamente pelo ambiente. A encenação, combinada com o professor, induziu os alunos a questionarem sobre o material e despertou neles uma

curiosidade em manipular o desconhecido, sem pensar nos supostos riscos associados à falta de conhecimento. Posteriormente, os estudantes assistiram ao filme "Césio 137 - O Pesadelo de Goiânia", que retrata uma situação na qual pessoas, encontram e manipulam um material radioativo sem compreender os perigos envolvidos. Após o filme, enquanto explicava o conceito e apresentava as características e símbolos relacionados à radioatividade, o professor levou os alunos a relacionarem suas próprias ações na simulação com as consequências retratadas no filme, gerando questionamentos e reflexões sobre a radioatividade e os perigos da falta de conhecimento sobre determinados materiais. A prática culminou em uma assembleia na qual os alunos formularam mais de 50 questões baseadas no filme, explorando a relação entre o episódio de Goiânia e a vida real, em seguida as questões foram organizadas em um jogo de perguntas e respostas.

Essa abordagem proporcionou uma compreensão mais profunda do tema, evidenciando as possibilidades do cinema brasileiro na contextualização de conteúdos curriculares da área das Ciências da Natureza, estimulando os estudantes a reflexão crítica, a conscientização.

A pesquisa de Cabral (2019) explorou a prática educativa que utiliza o cinema brasileiro para contextualizar conteúdos curriculares nos anos finais do ensino fundamental, conforme estipulado pela Lei 13.0006/2014. Os participantes da pesquisa expressaram preferência por filmes hollywoodianos, embora reconhecessem a viabilidade da contextualização com filmes brasileiros, desde que houvesse uma relação direta entre o conteúdo curricular e o tema do filme.

O estudo teve como objetivo investigar a presença do cinema brasileiro nas escolas, bem como as percepções de professores e alunos sobre essa prática, considerando as formações discursivas e ideológicas envolvidas. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas e questionários realizados com nove participantes, incluindo alunos na faixa dos 12 e 13 anos e professores de disciplinas da áreas da Linguagem e Humanas, das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Contagem, Minas Gerais.

Os professores entrevistados relataram critérios específicos ao escolherem filmes para exibição na escola, privilegiando aqueles diretamente relacionados ao conteúdo da disciplina que lecionam. Os filmes brasileiros selecionados abordaram temas diversos, como "O Auto da Compadecida", "Lisbela e o Prisioneiro", "Meus 15 Anos", "Central do Brasil", "Cidade de Deus" e "Se Eu Fosse Você". A exibição desses

filmes tinha o propósito de aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula e promover a reflexão e a compreensão mais profunda de conteúdos de disciplinas como: Arte, Geografia, História, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

A prática educativa desenvolvida com o cinema brasileiro na escola segue a dinâmica de exibição do filme após a explicação do conteúdo pelos professores, em seguida da exibição os professores mobilizam os estudantes para uma postura crítica no sentido de articular o conteúdo explicado, com os temas abordados nos filmes, relacionando-os com problemas cotidianos. Os professores buscaram estimular a autonomia dos estudantes que podem escolher diferentes recursos para expor suas reflexões em forma de textos, ilustrações e exposição oral.

Os professores buscam, na contextualização de conteúdos curriculares através dos filmes brasileiros, promover a reflexão crítica dos estudantes sobre os temas diversos que podem ser conectados com a realidade. “[...] Na leitura de mundo durante o ato de sentipensar construindo conhecimento: *problematizar* o óbvio que não foi pensado.” (Freire, A., 2021, p. 230)

A pesquisa de Santos (2020), tomou como objeto empírico os enunciados presentes no site do Projeto Curta na Escola. O estudo analisou o discurso pedagógico de professores de disciplinas diversas, principalmente em Arte, Ciência e Filosofia, cadastrados no site do Projeto Curta na Escola e que compartilharam suas experiências de utilização dos curtas-metragem em sala de aula, no Banco de Relatos disponível para consulta no site. O Projeto Curta na Escola, iniciado em 2006, tem como objetivo promover e incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros em práticas educativas de contextualização de conteúdos curriculares na educação básica. No site a equipe do projeto indica filmes, planos de aula e outras possibilidades pedagógicas para cinema brasileiro na escola.

Os relatos dos professores postados no site e analisados por Santos (2020) destacam a possibilidade oferecidas pelo uso do cinema brasileiro em práticas educativas para a contextualização e o aprofundamento de conteúdos em diversas disciplinas.

A dinâmica da prática educativa sugerida pelos professores inicia com a seleção do curta-metragens relacionando o tema à conteúdos curriculares ou temas transversais. Antes da exibição o professor solicita aos estudantes que realizem um trabalho de pesquisa sobre o tema do curta selecionado. Os estudantes assistem os

curta-metragens, após a exibição os estudantes respondem um roteiro de perguntas proposto pelo professor, seguindo para um debate sobre o filme, mas sempre estabelecendo relação com conteúdo curriculares. Além disso, os estudantes fazem uma nova tarefa, como um desenho que representasse o filme trabalhado. A prática educativa de contextualização de conteúdos curriculares utilizando curtas-metragens é bem aceita pelos professores pela duração da obra cinematográfica que dura menos de 30 minutos e pelas conexões que é possível fazer com diferentes áreas do conhecimento.

Silva (2019) desenvolveu uma pesquisa de mestrado que explorou as contribuições do cinema brasileiro à prática de contextualização de conteúdos curriculares em salas de aula de Ciências e Biologia. Para o desenvolvimento da prática educativa o professor selecionou filmes brasileiros como fonte de dados para contextualizar a realidade socioambiental do sertão nordestino. As práticas educativas foram realizadas com alunos de Ciências e Biologia, do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. A prática educativa desenvolvida é fundamentada nos princípios da pedagogia freiriana, que enfatiza a formação de sujeitos críticos, a valorização do conhecimento científico e a contextualização do aprendizado com a realidade dos alunos.

Dentre os filmes selecionados para a essa prática, destacam-se: *Vidas Secas*, *Águas de Romanza*, *O Matador*, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, *Faroeste Caboclo* e *Morte e Vida Severina*. Nessa prática, seis filmes retratam o interior nordestino, evidenciando os conceitos de bioma e domínio, levando os estudantes a problematizar a própria realidade. Para início da prática educativa os estudantes assistiram os filmes, depois em uma abordagem dialógica e colaborativa escolheram cenas, recortando as *Frames*, nas quais houve a identificação de situações-problema.

Por meio da dialogicidade foi promovida a reflexão crítica necessária para a contextualização do cenário retratado nos filmes, com o conteúdo científico e com problemas da realidade socioambiental que cercam os estudantes. Além disso, a pesquisa destacou a importância do cinema brasileiro como uma experiência estética e cultural na escola que pode promover o diálogo, a reflexão crítica e a contextualização do conhecimento em consonância aos princípios da dialogicidade em Freire.

Rodrigues (2015), a partir do ponto de vista das crianças, entre dez e onze anos, analisou a prática educativa que utiliza o cinema brasileiro para contextualizar

conteúdos curriculares em uma escola de Poços de Caldas, Minas Gerais. Segundo Rodrigues (2015) a prática educativa revela-se como uma abordagem dinâmica, com a exibição de filmes de diferentes nacionalidades. “Vidas Secas” foi o filme brasileiro utilizado para estabelecer relação com os conteúdos curriculares, ligados a disciplinas como Português e Geografia. Em uma abordagem interdisciplinar, os professores destacaram a participação ativa dos estudantes nessa prática educativa que iniciou com a explanação de conteúdos em sala de aula, sobre Biomas, População Brasileira, Narrativas populares e literatura.

Após a exibição dos filmes os professores também promoveram discussões em sala de aula, atividades de produção de texto e poesia concreta, incentivando as crianças a refletirem sobre os temas abordados nos filmes e expressarem suas ideias de maneira criativa e autêntica. Os professores de Português e Geografia ressaltaram que o cinema facilita a compreensão de questões complexas sobre problemas sociais, estimula a imaginação e sensibilidade das crianças e amplia sua leitura de mundo. Essas práticas demonstram a possibilidade do cinema brasileiro na escola como uma possibilidade educacional poderosa, capaz de estimular o pensamento crítico, a imaginação e a sensibilidade das crianças, enquanto promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados e sua relação com o mundo real.

A pesquisa de Martins (2022) investiga a relevância do cinema brasileiro na prática educativa de contextualização de conteúdos de Geografia no contexto da Educação Básica (Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) O estudo mencionou o uso de filmes como: "Central do Brasil", "Vidas Secas", "Cidade de Deus", "Milton Santos", "O Auto da Compadecida" A abordagem desses filmes são sugeridas nos livros didáticos para complementar o estudo de conteúdos as atividades propostas nos livros didáticos. Para o fechamento da aula, como fixação do conteúdo, os estudantes assistem os filmes, analisam criticamente, verbalizando suas reflexões conforme orientação dos professores.

A pesquisa ressalta que as obras cinematográficas não são neutras, refletindo sempre uma perspectiva cultural e ideológica. Foi destacada a importância de uma abordagem crítica e geográfica na análise dos filmes, especialmente para compreensão do espaço geográfico, os fenômenos sociais estudados em Geografia, como: urbanização, violência urbana e desigualdade social. A prática educativa para contextualização do ensino da geografia, proporciona uma abordagem mais dinâmica, crítica e interativa aos estudantes.

Embora as pesquisas tragam em seu referencial teórico estudos relevantes sobre as possibilidades das práticas educativas com o cinema na escola, as análises dos dados empíricos mostram que no geral as professoras e professores optam muito pouco por filmes brasileiros em suas práticas. Há uma preferência por filmes estrangeiros, principalmente os hollywoodianos, por acreditarem serem melhor produzidos, principalmente se relacionado a efeitos especiais.

As escolhas dos filmes também estão atreladas às proximidades da temática do filme com o conteúdo que está sendo estudado. Embora os filmes tragam exemplos, que podem servir para contextualizar conteúdos específicos, a maioria dos estudantes valorizam esse momento mais pelo entretenimento do que para aprofundar a aprendizagem.

A prática educativa de contextualização de conteúdos curriculares com filmes brasileiros na escola, seria melhor aproveitada se professoras e professores reconhecessem as possibilidades oferecidas pelo cinema brasileiro. A combinação do cinema brasileiro com conteúdos curriculares das diferentes disciplinas das áreas do conhecimento que compõem a educação básica mostra que o cinema é uma arte multifacetada e pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Contudo as ações relatadas não seguem os princípios da dialogicidade em Freire (2022a) porque se concentra na fixação do conteúdo e na transferência de conhecimento ao invés de criar espaços para a sua construção.

Segundo Freire (1996, p.21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Indiferente do conteúdo a ser contextualizado é importante aproveitar a dimensão histórica, política e social presente no cinema brasileiro, para construir novos conhecimentos e novas possibilidades para o desenvolvimento de uma prática educativa verdadeiramente dialógica, que permita aos estudantes participar de uma educação crítica e problematizadora.

Através da seleção de filmes que abordam questões históricas, políticas e sociais presentes na realidade brasileira, professoras e professores podem estimular a reflexão crítica, contextualizando conteúdos curriculares e criando oportunidades para que os estudantes não apenas absorvam informações, mas vivenciem o desenvolvimento da prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola.

Assim, a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola poderá contribuir com os estudantes na medida que pode propiciar a contextualização de

conteúdos a partir da leitura de mundo promovendo questionamentos, análises reflexivas e construção de novos conhecimentos.

3.2.2 Cineclube e o Cinema Brasileiro na Escola

Em uma abordagem articulada a projetos de extensão universitária, as 3 pesquisas (2 teses e 1 dissertações) dessa categoria buscam analisar a relação entre a prática educativa do cineclube que leva o cinema brasileiro para dentro da escola.

No dicionário digital Michaelis (2024, n.p.), “Cineclube é a entidade que reúne apreciadores de cinema, para fins de estudo, debate ou lazer e onde se exibem filmes de interesse cultural.” Para o Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiro – CNC,

Cineclube é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo estimular seus membros a ver, discutir e refletir sobre o cinema. O cineclubismo surgiu na França nos anos de 1909 (conforme a Federação Portuguesa de Cineclubes) ou 1913 (conforme a Federação Internacional de Cineclubes). Como é possível constatar, o diálogo sobre a questão permanece aberto. Chegou ao Brasil em 1917, com o Cineclube Paredão, no Rio de Janeiro, e em 1928 com o Chaplin Club, na mesma cidade, sendo este o primeiro cineclube registrado em cartório. (Brasileiro, 2006)

A pesquisa de doutorado realizada por Santos (2022) analisa três projetos extensionistas, nomeados “Cine Itinerante, Arte e Crítica Social”, institucionalmente, vinculado ao LUTEMOS, um dos laboratórios em atividade na FACEDI, unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), situada geograficamente no município de Itapipoca – região norte do estado do Ceará. Um dos objetivos do projeto é levar a prática do cineclubismo para dentro da escola, como uma forma de promover o acesso à prática com o cinema, começando com a exibição, depois palestra com especialista e debate com os estudantes sobre a obra cinematográfica. Ao longo do desenvolvimento do projeto a equipe foi criando vínculos com escolas públicas estaduais, preferencialmente de Ensino Médio, para a realização da prática educativa, que geralmente acontecia no horário noturno, sendo aberta inclusive para familiares dos estudantes. A prática sempre começava com a escolha dos filmes, a equipe que coordenava o projeto entrava em contato com a gestão das escolas públicas estaduais, e juntos faziam a seleção.

Foram exibidos filmes e documentários de diferentes nacionalidades, como os brasileiros: *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, 2003); *Notícia de Uma Guerra Particular* (João Moreira Salles; Kátia Lund, 1999); *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles; Kátia

Lund, 2002); *Que Horas Ela Volta* (Anna Muylaert, 2015); *Capitães da Areia* (Cecília Amado, 2011); *Acabou a Paz! Isso Aqui Vai Virar o Chile: escolas ocupadas de São Paulo* (Carlos Pronzato, 2016); *Carlos Mariguella: Quem Samba Fica, Quem Não Samba Vai Embora* (Carlos Pronzato, 2011).

Após a exibição da obra cinematográfica sempre havia uma palestra e debate sobre a obra cinematográfica, realizada por um especialista em cinema, instigando o público a refletir e relacionar a estética e os elementos que compõe a obra cinematográfica com problemáticas sociais contemporâneas como: o mundo do trabalho, desigualdade social, entre outros.

Durante o projeto houve a “Ocupação das Escolas”, movimento estudantil que estava em evidência no Ceará e no Brasil. Isso não interrompeu o projeto, apenas mudou o foco do Cineclube, que incorporou em sua dinâmica uma prática de formação político-estética, baseada na pedagogia crítica-reflexiva, com a exibição de filmes que pudessem contribuir para o debate sobre as representações estudantis daquele momento. Dentro da prática formativa os estudantes foram mobilizando para a produção amadora de curtas-metragens que abordassem o contexto vivido por eles durante as ocupações.

Santos (2022) indica nos resultados da pesquisa que a prática educativa cineclubismo na escola abre possibilidades para a democratização do cinema brasileiro, a conscientização individual e coletiva que enseja a transformação da realidade opressora existente em espaços educativos, políticos, sociais e culturais. Embora traga o enfoque do diálogo, a prática educativa fica condicionada ao ponto de vista do especialista, sendo que os estudantes expressavam suas reflexões respondendo os questionamentos do palestrante.

Na tese de Reina (2022), a prática educativa com o cinema brasileiro na escola também foi analisada a partir do desenvolvimento da prática do Cineclube dentro de um projeto de extensão universitária em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) e o Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). O público-alvo foram estudantes do ensino médio de uma escola estadual de Curitiba no Paraná; com a participação esporádica de membros da comunidade local. No último ano de realização, que foi em 2015, houve a abertura para a participação de diferentes públicos, incluindo professores de Filosofia da SEED- PR, acadêmicos da UFPR e membros do IFIL.

Para as seções eram selecionados filmes de diferentes nacionalidades com

temáticas filosóficas, políticas e existenciais. Entre os brasileiros estão incluídos: "Deus e o Diabo na Terra do Sol", "O que é isso, companheiro?", "Quanto Vale ou é por Quilo?". A partir da segunda exibição os estudantes foram sendo envolvidos nas escolhas dos filmes baseada em discussões teóricas sobre Filosofia.

Na fase inicial da prática educativa do Cineclube houve um enfoque na relação entre Filosofia e cinema; estudo teórico e prático, explorando a estética e a aplicação prática da Filosofia nos filmes. Primeiramente a prática educativa do Cineclube iniciava com leitura prévia de textos filosóficos relacionados aos temas dos filmes, esses textos eram indicados pelo professor de Filosofia da escola. Para abrir a sessão um estudante era escolhido para apresentar o filme escolhido, mediante a exibição e o debate realizado após as exibições. Na última fase do Projeto sessões de exibição e debate eram intercaladas por oficinas de cinema. Foram 6 sessões e 4 oficinas visando proporcionar aos estudantes conhecimentos técnicos e estéticos para a produção audiovisual de filmes curta-metragem em *stop motion*. Os temas abordados incluíram história do cinema, técnicas de roteiro, edição, composição de filmes. Além disso, o professor que lecionava a disciplina de Filosofia, abria espaço em suas aulas, para que os estudantes que participavam do projeto, retomassem o diálogo sobre o filme nas turmas, uma mediação praxiológica que oportuniza aprofundamento e novas reflexões.

A pesquisa destaca a ênfase na participação ativa dos estudantes, desde o envolvimento dos alunos na escolha dos filmes, na apresentação das sessões e na mediação dos debates; utilização do diálogo como caminho essencial para a construção coletiva do conhecimento, incentivando uma abordagem horizontal e colaborativa. Abordagem dialética nas discussões pós-exibição, permitindo a análise de diferentes pontos de vista e a busca por sínteses coletivas. Em suma, a prática educativa com o cinema na escola, por meio do cineclube, oferece uma oportunidade única de integração entre a arte cinematográfica e a reflexão filosófica, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimento colaborativo.

Na dissertação de Andrade (2018) é relatada a prática educativa desenvolvida através do projeto Cineclube nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, criado em 2008 e no ano da pesquisa atendia 252 escolas. O acervo do Projeto Cineclube nas Escolas é todo constituído por obras cinematográficas brasileiras contendo filmes de longa e curta metragem, documentários e filmes de animação. Andrade (2018)

ressalta em sua pesquisa que a prática educativa do Projeto Cineclube é uma oportunidade de efetivar a Lei nº. 13006/2014 ao exibir produções do cinema brasileiro.

Andrade (2018) também analisa como a prática educativa do cineclube é importante para o desenvolvimento do diálogo, do pensamento crítico, da autonomia criativa, tendo em vista que após a exibição da obra cinematográfica brasileira, os estudantes encontram espaço para fazerem sua própria leitura de mundo e interpretação do roteiro apresentado. Embora não seja obrigatório aos estudantes falar após cada exibição, há uma ampla participação, pela confiança e o respeito mútuo que é estabelecido a cada sessão.

Ao abrir espaço para o diálogo a prática educativa do cineclube na escola possibilita ao estudante ultrapassar “[...] a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979b, p. 15).

Na prática educativa do Cineclube é possível a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar a realidade social, tendo em vista que o diálogo sobre os filmes brasileiros, pode promover o engajamento consciente dos participantes, que juntos buscam soluções para os problemas que os afligem, transformando a realidade.

A prática educativa do Cineclube, com obras cinematográficas brasileiras, oferece um leque de possibilidades para os estudantes vivenciarem a educação problematizadora. Ao utilizar o cinema brasileiro na prática educativa do cineclube, pode ser um caminho promissor para a emancipação humana. Contudo, as práticas educativas com o Cineclube não seguem os princípios da dialogicidade em Paulo Freire.

Os relatos apresentados nas pesquisas selecionadas não apresentam muitos detalhes sobre todo o processo dialógico. Mesmo que as discussões sejam críticas e reflexivas, ao seguirem uma estrutura direcionada pelas palestras dos especialistas, por exemplo, podem resultar em uma imposição de ideias limitantes ao diálogo horizontal, autêntico e participativo.

É importante destacar que a compreensão da dialogicidade em Paulo Freire vai além da ação de oferecer um espaço de fala. Para que a prática educativa com Cineclube seja desenvolvida nos princípios de Paulo Freire (2022a), a dialogicidade precisará ser concebida em um processo democrático, que a construção do

conhecimento aconteça pela escuta, pela horizontalidade das interações, pelo amor, pela esperança, confiança, respeito mútuo, solidariedade e pela fé nos homens que conscientes de si, do próximo e do mundo a sua volta, buscam o saber necessário para efetivar a transformação da realidade.

3.2.3 Análise Crítica e Debate Direcionado com o Cinema Brasileiro na Escola

A promoção de práticas educativas de análise crítica e debate direcionado com o cinema brasileiro na escola forma a segunda categoria que engloba 2 pesquisas (1 tese e 1 dissertação).

A prática educativa de Análise Crítica e Debate Direcionado com o Cinema Brasileiro na Escola é uma abordagem que pode ser aplicada para explorar uma variedade de temas relevantes para os estudantes, não necessariamente ligados aos conteúdos curriculares tradicionais, como: bullying, diversidade, inclusão, resolução de conflitos, amizade, entre outros temas pertinentes à experiência dos estudantes na escola e na sociedade.

Quando o filme selecionado está diretamente ligado à vida dos estudantes, a prática educativa de análise crítica com cinema brasileiro na escola pode promover um ambiente de aprendizado relevante ao desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, a mediação do debate direcionado precisa ser flexível, aberto à participação de todos dos estudantes, favorecendo o diálogo horizontal, o respeito mútuo e a confiança.

A tese de Domingues (2016), traz reflexões sobre a prática de análise crítica com o cinema brasileiro, também vinculada a um projeto de extensão voltada à promoção de vivências de inclusão de estudantes surdos e cegos na educação básica. A partir da análise crítica de filmes como o brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho”, roteiro e direção de Daniel Ribeiro, de 2014, os estudantes foram convidados a refletir sobre as limitações e possibilidades na percepção sonora e visual de seus colegas com deficiência, buscando através da empatia e alteridade à conscientização dos sujeitos para a transformação da realidade.

A partir da Lei nº 13.006/2014, Silva (2018), apresenta a prática educativa de análise crítica e debate direcionado como uma das possibilidades para efetivar a exibição de filmes brasileiros no espaço escolar. A prática educativa de análise crítica e debate direcionado se concentra na mediação do professor e na educação do olhar,

como forma de sensibilizar o estudante para refletir criticamente temas contemporâneos, que não precisam estar diretamente ligados aos conteúdos curriculares, mas podem incidir sobre eles.

A prática educativa de análise crítica e debate direcionado é iniciada com o professor apresentando a obra cinematográfica, enquanto explana sobre a sinopse da produção escolhida, vai elencando situações que podem ser observadas no roteiro que será exibido. Após a exibição, o professor media o debate retomando as situações levantadas inicialmente e fazendo novas questões, suscitando o debate. Conforme os estudantes vão se manifestando o diálogo vai se formando e outras problemáticas podem surgir, como o debate é direcionado o professor pode reorganizar a discussão focando no seu roteiro de perguntas ou reformulando as questões.

Segundo Silva (2018), essa experiência possibilita o desenvolvimento de uma educação do olhar, direcionando-o para a análise cinematográfica à medida que as ideias e os comportamentos são articulados. Um exemplo elucidativo é o relato da prática educativa de um professor do Ensino Médio que conduziu a análise e o debate do filme brasileiro "Última Parada: 174". Após a exibição, o professor formulou questões que incentivaram a turma a discutir diversas situações, relacionando-as às problemáticas estruturais e sociais presentes na realidade brasileira. Os diálogos abordaram temas como a dinâmica entre a favela e a cidade, as vulnerabilidades que afetam a população, especialmente das áreas periféricas, e os desafios que permeiam o espaço urbano. Ao explorar essas questões, o diálogo foi estruturando-se, ampliando o entendimento dos estudantes e estimulando reflexões sobre o mundo contemporâneo.

A análise crítica do filme e o debate direcionado de filmes brasileiro é uma possibilidade para abordar questões relacionadas à complexidade social e cultural que permeia a condição de vida dos estudantes. Essa prática educativa é uma possibilidade para experienciar o cinema brasileiro na escola, mas, devido ao direcionamento, a partir de questões pré-estabelecidas pode criar uma dinâmica em que algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas.

O direcionamento do debate pode limitar os estudantes a uma única linha de pensamento, o que poderia resultar na manipulação das opiniões em relação às problemáticas evidenciadas nos filmes brasileiros. Por isso, professoras e professores precisam desenvolver uma prática educativa de análise crítica de filmes brasileiros e o debate de forma aberta e flexível, baseada no diálogo horizontal, incentivando os

estudantes a expressarem suas opiniões e vivências de forma participativa e democrática.

A análise e o debate de filmes brasileiros na escola podem motivar discussões contemporâneas sobre temas relevantes aos estudantes, oportunizando a problematização e a leitura de mundo. Por isso é importante desenvolvê-la pela perspectiva da dialogicidade e em Freire (2022b)

[...] colocar a todos os outros, cada um por sua vez, [...] a crítica, a aceitação; tanto quanto os aspectos positivos, os aspectos negativos [...] se estabeleceria, então, um debate, sem que o educador tivesse, na verdade, o direito de manipular os jovens, os adolescentes; ele procuraria, ao contrário, respeitar as posições que os jovens fossem declarar. (Freire; Guimarães, 2021, p. 41)

A prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola pode se dar através da análise crítica e do debate, desde que haja respeito mútuo às diferentes interpretações das obras cinematográficas. Esse processo envolve uma escuta ativa, na qual as diversas vozes dos estudantes podem reverberar de forma engajada a liberdade.

3.2.4 Produção Audiovisual Amadora na Escola

A categoria que traz pesquisas que estudam práticas educativas de produção audiovisual amadora na escola é a mais comumente desenvolvida no período estudado. Estudando a produção cinematográfica brasileira 7 pesquisas (3 teses e 4 dissertações) mostram como essa prática educativa possibilita a promoção da criatividade, a conscientização da realidade e a dialogicidade na escola.

A práticas educativas de produção audiovisual amadora na escola pode estimular os estudantes a se envolverem em diferentes aspectos da criação cinematográfica, enquanto também desenvolvem habilidades como comunicação, colaboração, criatividade e criticidade.

A tese Machado (2019), apresenta o relato da prática educativa de produção audiovisual amadora na escola de educação básica, junto a estudantes de 11 a 18 anos. A atividade começa com a apresentação dos primeiros 15 segundos de um curta-metragem, "Suspiros e Café", seguida de uma discussão sobre os conceitos básicos de narrativa, incluindo tomada, plano e cena. Durante a discussão, os alunos são encorajados a expressar suas ideias e percepções, sem que respostas pré-

definidas sejam impostas sobre os elementos técnicos do filme. Em seguida, os alunos são divididos em grupos para criar um filme de um minuto, com planos de cinco segundos cada, totalizando 12 planos, todos situados em um único cenário. Essa atividade promove a colaboração entre os alunos, permitindo que cada um contribua com suas habilidades e aptidões individuais, desde atuação até roteirização, filmagem e desenho.

Após a criação dos filmes, ocorre uma releitura da atividade, na qual o filme completo (de oito minutos) é exibido. Essa etapa permite aos alunos entender como os diferentes planos se encaixam na narrativa e contribuem para a sequência do filme, promovendo uma reflexão sobre as escolhas feitas durante a produção. Essa abordagem permite que os alunos experimentem a linguagem audiovisual de forma prática e incentive-os a desenvolver um olhar crítico sobre a produção cinematográfica, enquanto exploram sua própria criatividade e expressão. Além disso, ao utilizar curtas-metragens brasileiros independentes para inspirar os estudantes a construir suas próprias produções, a prática educativa com o cinema brasileiro na escola, também promove o reconhecimento da cultura local como estímulo à leitura de mundo, a reflexão crítica e a construção do conhecimento.

A prática educativa descrita apresenta algumas nuances dos princípios da dialogicidade de Paulo Freire (2022a). Ao estimular os alunos a refletir sobre suas escolhas durante a produção dos filmes, a prática educativa pode promover uma conscientização sobre as decisões criativas e técnicas envolvidas na produção audiovisual. A prática envolve o diálogo, permite que os alunos expressem suas ideias e experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Contudo, os princípios da dialogicidade em Freire (2022a) não são incorporadas na sua concretude na prática educativa de produção audiovisual amadora. Há uma ênfase nas discussões sobre os aspectos técnicos da arte audiovisual, mas não fica claro se há espaço para o diálogo crítico e reflexivo na problematização das estruturas de poder presentes na produção e recepção de mídia, nem tão pouco sobre abordagem social, política e histórica relacionadas à produção e consumo de mídia dos curtas-metragens de produção independente.

Embora a prática educativa com o cinema brasileiro apresenta elementos do diálogo, ainda precisa promover uma abordagem mais problematizadora, para refletir efetivamente os princípios da dialogicidade de Freire.

Barbosa (2017) em sua tese relata a própria experiência ao levar para uma escola pública municipal, em Indaiatuba (SP), que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental em regime integral. Como ponto de partida da prática educativa prática de produção audiovisual amadora na escola, houve a atividade de pré-produção, uma fase crucial para a tomada de decisão e definição do contexto do projeto, dos participantes envolvidos, da agenda de trabalho, respeitando as necessidades de todos os envolvidos. A seleção dos participantes foi feita de forma colaborativa, valorizando as contribuições de cada membro da comunidade escolar. A prática educacional de produção audiovisual amadora, em questão envolveu diversos participantes, incluindo estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, seus pais, professores e funcionários da escola.

Barbosa (2017) destaca a participação de alunos, professores, funcionários e pais na criação do documentário de curta-metragem, enfatizando a importância dos encontros e negociações coletivas durante as oficinas de roteiro e filmagem. Para compreender esse processo o pesquisador se fundamenta nos conceitos de encontro, devir e cartografia, se colocando como documentarista-cartográfico, o que sugere uma abordagem mais fluida e aberta na efetivação do projeto e na construção do conhecimento.

Outra etapa da prática educativa foi a realização das oficinas de roteiros desenvolvidas de forma prática para a sensibilização corporal e reflexão sobre a relação entre corpo e cinema, viagem no tempo para recordar filmes marcantes na vida dos participantes; apresentação e discussão dos componentes básicos da imagem cinematográfica, criação dos roteiros de filmagem a partir de situações marcantes na escola, sempre utilizando uma produção cinematográfica brasileira para motivar o início das discussões e práticas. Durante as etapas desse processo, buscou-se criar um ambiente propício para a aprendizagem e a expressão criativa por meio do cinema.

As oficinas de filmagem constituíram a etapa subsequente, ocorrendo uma semana após as oficinas de roteiro e se estendendo por quatro dias, cada um dedicado a um grupo específico. A dinâmica das oficinas seguiu um padrão comum, dividido em três momentos, que permitisse a participação de todos: discussão e revisão dos roteiros, definição dos planos e ordem de filmagem, criação de imagens e áudios.

A partir das oficinas de filmagem a produção cinematográfica foi ganhando corpo. Com equipamento de filmagem, composto por duas câmeras, dois tripés e um gravador de áudio com microfone embutido, fornecido pelo pesquisador, os participantes criaram imagens, explorando possíveis sequências e planos, considerando questões de áudio, de movimento e intervalos entre as produções.

Durante esse processo de filmagem-aprendizagem, imersos em um ambiente escolar em constante transformação e impulsionados pelos encontros, Barbosa (2017) relata como foi essencial a experiência da liberdade criativa, a autonomia e o senso crítico e o diálogo entre os participantes, como propulsores para se perceberem e perceberem a própria realidade, mobilizando-os a concretizar a produção de um curta-metragem que retratam a integração da escola com a comunidade.

Além de ser possível expor suas representações da realidade, a prática educativa de produção audiovisual amadora pode contribuir para o envolvimento da subjetividade dos sujeitos. Embora possa haver aspectos a considerar, a prática educativa de produção audiovisual amadora, descrita por Barbosa (2017), segue em grande medida a perspectiva dialógica em Paulo Freire.

O envolvimento ativo de alunos, professores, funcionários e pais na criação do documentário de curta-metragem, a ênfase do respeito mútuo e da confiança nas negociações coletivas durante as oficinas de roteiro e filmagem, bem como da produção audiovisual em si, refletem a premissa em Freire (2022) de uma educação problematizadora.

A abordagem baseada nos conceitos de encontro, devir e cartografia, aliada à figura do pesquisador como documentarista-cartográfico, sugere uma postura flexível e aberta na condução do projeto, o que está alinhado com a ideia de diálogo horizontal, demonstrando a valorização das diferentes vozes e perspectivas dentro do processo educativo.

Belleza (2019), estudantes e professores de uma escola da rede pública municipal de Campinas-SP. Belleza (2019) traz o relato da pesquisadora sobre sua participação no projeto de extensão Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO), da Faculdade de Educação da Unicamp. A pesquisadora destaca como a prática educativa da produção audiovisual amadora na escola dentro do Programa de Cineclubes desenvolvido em escolas da rede municipal de Campinas-SP.

A prática educativa apresentada por Belleza (2019) foi desenvolvida em etapas que se inicia com a realização de um curso de formação em cinema para profissionais da rede de ensino municipal, com a intenção de inseri-los em outras possibilidades de práticas educativas com o cinema na escola. Após esse processo de formação são ofertadas oficinas de produção audiovisual nas escolas participantes do programa, com o objetivo de intensificar a formação docente e auxiliar na constituição dos cineclubes de produção audiovisual com os estudantes.

Para motivar o interesse e inspirar a prática educativa de produção audiovisual amadora houve a utilização de trechos de filmes do cineasta Eduardo Coutinho como referência para discussões e práticas cinematográficas de construção de roteiros e realização de filmagem, que resultaram na produção de um curta-metragem. A prática educativa de produção audiovisual amadora, além da criação de filmes, propiciou a construção de roteiros escritos em torno da arte cinematográfica, fomentando diálogos sobre o cinema e questões específicas do ambiente escolar.

Embora Belleza tenha apresentado que houve espaço para reflexões e discussões, a pesquisa pode ser considerada limitada por não trazer informações se esse espaço oportunizou a problematização e a dialogicidade em Paulo Freire (2022a). Também não é possível confirmar nos dados analisados na pesquisa se a produção audiovisual dos curtas-metragens estão conectadas às realidades sociais dos alunos e à promoção da transformação da realidade.

A dissertação de Ferreira (2017), apresenta o desdobramento da prática educativa de produção de um documentário em uma escola municipal no bairro do Vidigal, Rio de Janeiro. Participaram estudantes de 8 e 9 anos, professores e colaboradores (familiares, funcionários). Envolvidos em um processo de produção de um documentário norteado pela identificação de perspectivas políticas e pedagógicas presentes no espaço escolar.

A prática educativa se inspira na exibição e reflexão crítica de documentários brasileiros independentes para o desenvolvimento de habilidades essenciais à produção cinematográfica como: criatividade, autonomia, senso crítico e a pesquisa. Esses aspectos são fundamentais para a tomada de consciência e transformação social. Ferreira (2017) também analisa a produção audiovisual no âmbito da democratização do cinema brasileiro na escola, e uma abordagem horizontal nas relações entre estudantes, professores e colaboradores, que juntos constroem o conhecimento.

Ao destacar a importância do diálogo, do saber popular, da conscientização e da horizontalidade nas práticas educativas de produção audiovisual na escola municipal, a pesquisa de Ferreira (2017) aponta para uma trajetória permeada por boa parte dos princípios da dialogicidade de Freire (2022a).

Machado (2016) revela em sua pesquisa como a prática educativa de produção audiovisual amadora na escola estimulou os estudantes no desenvolvimento de habilidades técnicas, bem como o crescimento pessoal e social, a valorização da cultura e o fortalecimento dos laços familiares e comunitários. A experiência cinematográfica abriu um canal de diálogo e aproximação com as famílias dos estudantes, gerando momentos de compartilhamento e orgulho pelo trabalho realizado.

Durante a prática educativa foram estudados aspectos do folclore brasileiro através de filmes sobre essas histórias populares. Para iniciar o processo de produção cinematográfica e refletir sobre a construção do roteiro foram construídos mapas mentais e conceituais, em um exercício de organização dos pensamentos individuais e das ideias coletivas. A partir disso foi iniciado o processo de discussão para a reflexão crítica de articulação e integração das questões sociais sobre as características e lendas de personagens do folclore brasileiro.

A produção audiovisual dos estudantes trouxeram personagens do folclore brasileiro para os dias atuais, relacionando-os com questões como violência, meio ambiente e relações sociais. Isso gerou uma reflexão sobre a realidade e a valorização da cultura popular.

A estimulação da criatividade e da capacidade de expressão artística também são analisadas na pesquisa de Machado (2016), que destaca como a inserção do cinema brasileiro na escola pode contribuir para que o estudante lance um olhar sobre a realidade de forma crítica e questionadora.

Machado (2016) apresenta elementos que se alinham com os princípios da dialogicidade de Paulo Freire (2022), como a reflexão crítica da realidade, mas parece haver uma lacuna em relação à conscientização dos estudantes como parte fundamental do processo educativo libertador. Isso envolve a compreensão crítica da realidade social, cultural e política, bem como a tomada de consciência sobre as estruturas de poder e as relações de dominação que permeiam a sociedade.

Ribeiro (2018) apresenta o engajamento dos estudantes na produção audiovisual, de duas escolas públicas (estadual e municipal), que em parceria com os

cinastas do Projeto Imagens em Movimento envolveu os estudantes na experiência da produção cinematográfica.

Iniciada através da análise crítica de filmes brasileiros, a prática educativa de produção audiovisual amadora, mobilizou os estudantes a reconhecer a si mesmos, aos outros e o mundo a sua volta, para em uma leitura de mundo identificar-se com personagens e histórias que refletem suas próprias origens, experiências e valores. Após esse processo, oficinas de criação foram desenvolvidas para propiciar a produção de documentários que abordam temas que visavam a promoção da inclusão, do respeito à diversidade, da igualdade e da cidadania.

Ribeiro (2018) aborda a consciência dos direitos e deveres como cidadão, o respeito à diferença, o acesso e participação de todos em uma sociedade justa e igualitária.

A dissertação de Barbosa (2022), faz a análise do projeto PROVE da Secretaria de Estado e Educação da Bahia, que além de possibilitar o encontro dos estudantes com o cinema brasileiro, também promove a formação continuada de professoras e professores da rede pública estadual.

Através de oficinas de roteiro, criação e filmagem, a prática educativa de produção audiovisual amadora foi desenvolvida de forma interativa. Ao desvendar a Identidade cultural do estudante a prática educativa de produção audiovisual amadora apoiada a análise de obras cinematográficas brasileiras pode ser um espelho para a nossa sociedade, revelando a multiplicidade de culturas, histórias e perspectivas que compõem a identidade nacional.

Ao desenvolver a sensibilidade estética, a reflexão crítica, a criticidade e a conscientização, as possibilidades da prática educativa de produção audiovisual amadora são de grande importância para a valorização da diversidade cultural, tendo em vista que ao representar a realidade nessas produções os estudantes podem compreender a riqueza e a relevância da multiplicidade de culturas presentes no Brasil.

Manter as conquistas de uma educação verdadeiramente libertadora é o maior desafio que temos hoje. “O sonho do povo com uma escola boa para os/as filhos/as se acomoda ao ideal da escola pública popular democrática para cuja construção Paulo Freire propõe nova base estéticas e ético-políticas, designando- a como locus de produção de conhecimento em que se reinventa o ensinar e o aprender (Freire A., 2021, p.121).

Nas pesquisas analisadas não fica claro se os estudantes foram levados a conscientização das condições sociais e políticas que envolvem as questões abordadas nas obras cinematográficas produzidas. A conscientização implica não apenas na reflexão crítica sobre a realidade, mas também na ação transformadora para mudar essa realidade. Portanto, para uma completa incorporação dos princípios da dialogicidade de Freire (2022a), seria necessário que a prática educativa fosse dialógica, estimulando a reflexão crítica, a conscientização dos estudantes, como possibilidade de ser mais e de participar efetivamente da transformação da realidade, como confiança e esperança em tornar a sociedade mais justa e igualitária.

3.3 A PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA COM O CINEMA NA ESCOLA: RESULTADOS E PROPOSIÇÕES

Como última etapa do processo de análise de conteúdo seguem os quadros 9 e 10, que apresenta as produções de Paulo Freire que são referenciadas nas pesquisas, que abordam as práticas educativas com o cinema brasileiro no ensino regular, da educação básica.

As pesquisas relacionadas nos quadros 9 e 10 fundamentam-se nos princípios da educação libertadora em Paulo Freire, compreendendo que a construção do conhecimento é propulsora da transformação da realidade e tem nos princípios da dialogicidade o caminho para promover a educação problematizadora com o cinema brasileiro na escola.

QUADRO 9: Produções de Paulo Freire Referenciadas nas Teses Seleccionadas

Teses			
Autor/Ano	Título	Link de acesso ao resumo	Produções de Paulo Freire referenciadas na pesquisa
Domingues (2016)	Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830197	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (2009)
Santos (2022)	Cineclubismo extensionista? Cinema em três experiências de extensão universitária	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11856764	Educação como prática da liberdade (1975) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2014) Pedagogia do oprimido (2002)
Rena (2022)	O cinema novo como fator de educação filosófica por intermédio da prática cineclubista	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12720759	Educação e atualidade brasileira. (2003) Ação cultural para a liberdade. (1981) O processo de alfabetização política. (1997) Pedagogia do Oprimido. (1987) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (1996) Pedagogia da esperança. (2006) Educação e mudança. (2007)

Fonte: Organizado pela autora (2024)

QUADRO 10: Produções de Paulo Freire Referenciadas nas Dissertações Seleccionadas

Dissertações			
Autor/Ano	Título	Link de acesso ao resumo	Obras de Paulo Freire referenciadas na pesquisa
Andrade (2018)	Cinema brasileiro nas escolas: reflexões e proposta de implementação da lei 13.006/14 na rede municipal do rio de janeiro	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6791813	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (1996) Professora sim, tia não. (1991)
Barbosa (2022)	Cinema e educação: um estudo de caso da experiência fílmica do prove em escolas estaduais de Juazeiro (BA)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11696767	Extensão ou comunicação? (1983)
Cabral (2019)	Cinema brasileiro na escola: um estudo exploratório em tempos da lei 13.006/2014	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722966	Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (1979) Educação como prática da liberdade. (1999)
Silva (2019)	educação científica dialógica: contribuições do cinema nacional para a educação em ciências	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7823036	A importância do ato de ler. (1989) Ação cultural para a liberdade. (1981) Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. (2013) Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. (2011) Educação como prática da liberdade. (1967) Extensão ou Comunicação. (2017) Pedagogia da esperança. (1992) Pedagogia do oprimido. (2014)
Ribeiro (2018)	O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública: entrando em cena o projeto imagens em movimento	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5958806	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (1996)

Fonte: Organizado pela autora (2024)

Com base nos dados apresentados, das 8 pesquisas, 3 teses e 5 dissertações, 5 delas abordam os fundamentos das produções de Paulo Freire no contexto da prática educativa com o cinema brasileiro na escola, como podemos confirmar nos dados quantitativos da tabela 2, a seguir:

TABELA 2: Quantidade de Produções de Paulo Freire Presentes nas Pesquisas Analisadas

Título dos Livros	Quantidades
A importância do ato de ler	1
Ação cultural para a liberdade	2
Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis	1
Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo	1
Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire	1
Educação e atualidade brasileira	1
Educação como prática da liberdade	3
Educação e mudança	1
Extensão ou Comunicação	2
O processo de alfabetização política	1
Pedagogia da esperança	2
Pedagogia do oprimido	3
Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa	5
Professora sim, tia não	1

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dados organizados pela pesquisadora(2024)

Entre os livros listados na Tabela 2, destaca-se a obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", escrita por Paulo Freire (2022c), que é citada em um número maior de pesquisas. Essa obra se tornou uma referência fundamental para estudiosos e educadores que almejam compreender e implementar os princípios da educação libertadora e do diálogo em suas práticas pedagógicas. A

presença recorrente de "Pedagogia da Autonomia" sugere que os pesquisadores e educadores valorizam os saberes necessários para uma prática educativa comprometida com a autonomia dos estudantes, a construção do conhecimento de forma dialógica e a transformação da realidade social através da educação libertadora.

A tabela 2 também revela a presença significativa de outras obras de Paulo Freire, como "Pedagogia do Oprimido" e "Educação como Prática da Liberdade", demonstrando a influência abrangente e duradoura do pensamento de Paulo Freire (2022a, 2022d) no campo educacional. Esses dados quantitativos refletem o reconhecimento da importância das obras de Paulo Freire para embasar teoricamente as pesquisas e práticas educativas que buscam promover uma educação crítica, participativa e transformadora, especialmente no contexto do cinema brasileiro na escola.

O referencial de Paulo Freire também foi utilizado para anunciar as possibilidades emancipatórias da relação entre a prática educativa com o cinema brasileiro e a educação problematizadora, bem como para compreender a consciência do inacabamento dos sujeitos. Contudo, os princípios éticos-ontopistemológicos contidos nessas produções representam, na sua maioria, as concepções e bases teóricas que sustentam a visão dos pesquisadores e não necessariamente das práticas educativas com o cinema brasileiro nas escolas, encontradas nas pesquisas.

Os princípios da dialogicidade que constam em produções de Freire, contribuíram para as pesquisas por efetivarem na prática com o cinema na escola, o diálogo horizontal, o respeito mútuo, a amorosidade, a leitura de mundo, a confiança, a fé nos homens, a esperança esperançosa, o ser mais, a construção coletiva do conhecimento, a conscientização e a transformação. No entanto, a realidade mostra que, em muitas escolas, as práticas educativas com o cinema refletem parcialmente esses ideais.

Mesmo que a prática educativa com o cinema brasileiro possa apresentar perspectivas transformadoras, nem sempre estarão em sintonia com abordagem dialógica em Paulo Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d). Quando a prática educativa é dialógica com as possibilidades como o cinema brasileiro na escola são amplificadas e reverberam o "ser mais"

É essencial denunciar essa lacuna deixada pela educação que não caminha pelo diálogo. Em uma prática educativa de múltiplas vozes o cinema brasileiro pode

propiciar a reflexão crítica, estimular a criatividade, ampliar horizontes culturais e promover a inclusão social. No entanto, quando as práticas educativas com o cinema são forjadas na desesperança e no autoritarismo, perde-se uma oportunidade valiosa de engajar os estudantes à transformação.

A inserção do cinema brasileiro na escola, pela prática educativa dialógica, assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Essa proposta apresenta-se como caminho para o desenvolvimento da identidade cultural, da valorização das manifestações artísticas e culturais do Brasil, e da reflexão sobre os desafios e contradições da nossa realidade.

O cinema brasileiro também se destaca por sua capacidade de abordar temas sociais relevantes, como a desigualdade social, a violência urbana, a corrupção e a discriminação racial. Ao possibilitar uma visão crítica sobre os desafios sociais que o Brasil enfrenta, reconhecendo suas causas e consequências; a promoção de práticas com o cinema brasileiro podem incentivar nos estudantes da educação básica a conscientização.

Sendo os homens [e as mulheres] seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados[as] por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens [e as mulheres] são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens [e as mulheres] se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os[as] envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os[as] angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. (Freire, 2002, p. 101-102 apud Santos, 2022, p. 2024).

A exibição de filmes brasileiros na escola, vivenciada por meio de uma prática educativa dialógica é uma iniciativa fundamental para efetivação da Lei nº. 13006/2014 e para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Através da análise crítica e do debate construtivo, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da nossa realidade, fortalecer sua identidade cultural e contribuir para a construção de um Brasil mais justo, plural e democrático.

É imprescindível destacar o papel da Lei Federal n.º 13.006/2014 do cinema brasileiro nas escolas. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade da exibição de

filmes nacionais nas instituições de educação básica, oferecendo uma oportunidade ímpar para integrar o cinema de maneira mais efetiva ao currículo escolar. No entanto, a mera exibição de filmes não é o suficiente.

Paulo Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d) defende a dialogicidade como o caminho para a construção do conhecimento e a transformação da realidade. Em suas obras, ele discute a "educação como prática da liberdade", em resposta à opressão das estruturas de poder que promulgam leis, como a Lei do Cinema, que começa como um apelo pela liberdade, mas muitas vezes se resume a um documento.

É essencial que as práticas educativas envolvendo o cinema brasileiro sejam permeadas pelos princípios da dialogicidade em Freire (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), bem como é urgente a regulamentação da Lei Federal nº. 13006/2014, para fortalecer as possibilidades dessas prática educativa dialógicas nas escolas de educação básica, instigando nos estudantes uma esperança crítica e transformadora.

A construção de um mundo melhor, mais justo e igualitário é responsabilidade coletiva. Portanto, é urgente promover a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro nas escolas, especialmente nas públicas, abrindo espaço para que a diversidade de vozes possam ecoar a liberdade.

Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se "descolonizasse" cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta hoje [...]" (Freire, 2022d, 51-52)

O cinema brasileiro, em todas as suas manifestações e motivações, busca desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da democracia. Seja através de histórias fictícias, fantasias, relatos verídicos, manifestos, revoltas ou narrativas de amor, cada obra cinematográfica nacional aspira a desempenhar sua função na sociedade. Como uma forma de arte engajada, o cinema brasileiro pode proporcionar uma leitura do mundo, estimulando reações e motivando atitudes inspiradoras à mobilização do indivíduo para a ação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas sobre as práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro na escola, em pesquisas públicas no catálogo de teses e dissertações da CAPES torna-se evidente a relevância e as possibilidades dessa abordagem no contexto educacional. A presente pesquisa compreendeu como essas práticas têm se desenvolvido nas escolas públicas de educação básica, especialmente após a promulgação da Lei Federal nº 13006/2014, que tornou obrigatória a exibição de filmes nacionais nesses espaços educacionais.

Os resultados obtidos destacaram que as práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro representam uma oportunidade para a conscientização dos estudantes e podem contribuir para a transformação da realidade opressora. A partir dos princípios da dialogicidade em Paulo Freire, tais práticas estimulam a leitura de mundo e a leitura da palavra, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica da sociedade em suas diferentes dimensões.

No entanto, apesar dos avanços identificados, reconhece-se que ainda há desafios a serem enfrentados e questões a serem aprofundadas. A efetivação das práticas educativas dialógicas com o cinema brasileiro na escola demanda não apenas a implementação da legislação vigente, mas também a reflexão contínua sobre metodologias, abordagens e estratégias que possam maximizar os resultados alcançados.

Ao retratar aspectos da realidade social, política e cultural do Brasil, o cinema brasileiro oferece uma lente através da qual o sujeito pode refletir sobre questões pertinentes à sociedade que o cerca. Essas reflexões podem desencadear um senso de consciência plural e despertar o desejo de promover mudanças positivas. Seja ao abordar questões de injustiça social, desigualdade, discriminação ou resistência, o cinema brasileiro tem em si a possibilidade de provocar debates, inspirar empatia e incentivar a ação coletiva em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, é crucial incentivar a expansão de pesquisas nessa área, visando não apenas identificar novas práticas educativas e experiências bem-sucedidas com a dialogicidade e o cinema brasileiro, mas também aprofundar o entendimento sobre os impactos e os desafios enfrentados no contexto educacional atual. A construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e comprometida com a formação integral dos estudantes requer um esforço conjunto de

pesquisadores, educadores, gestores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Instiga-se a continuidade das pesquisas e o aprofundamento das reflexões sobre esse tema, reconhecendo a importância da construção de práticas educativas dialógicas, democráticas e transformadoras. É crucial ressaltar que a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola não representa uma certeza absoluta de conscientização e transformação, pois sua efetividade depende do engajamento subjetivo dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a pesquisa bibliográfica permitiu identificar lacunas e desafios que necessitam de maior aprofundamento. Propõe-se, portanto, o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas com o cinema na escola, fundamentadas nos princípios ético-ontopistemológico das produções de Paulo Freire, que abordam a educação problematizadora e libertadora.

Pautada na amorosidade, na confiança, no respeito mútuo, na esperança e na horizontalidade das relações humanas que se estendem para além dos muros da escola, a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola

Ao adotar a dialogicidade como caminho para emancipação humana reafirmo meu compromisso com uma educação libertadora que respeita a dignidade e a pluralidade dos sujeitos, promovendo a construção de um mundo mais humano, justo e solidário. Pela “fé nos homens” e pela certeza da vocação dos sujeitos de “ser mais”, abraço a prática dialógica com o cinema brasileiro como possibilidade viva em minha caminhada acadêmica, profissional e social.

Assim, a prática educativa dialógica com o cinema brasileiro na escola vira uma proposição de arte engajada na problemática social, política e cultural do país que transcende o entretenimento sendo possibilidade viva para a mobilização social. Ao propiciar vozes diversas e plurais, promove a ampliação de perspectivas, o diálogo intercultural e o fortalecimento dos laços comunitários. Em última análise, o cinema brasileiro é uma fonte de inspiração e empoderamento, convidando os estudantes/espectadores a se envolverem ativamente na construção de um mundo melhor e mais democrático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- ANDRADE, Viviane Alves de. **Cinema brasileiro nas escolas: reflexões e proposta de implementação da lei 13.006/14 na rede municipal do Rio de Janeiro**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6791813>. Acesso em: 18 jun 2023
- ARAGÃO, Alexandre Santos. Legalidade e regulamentos administrativos no Direito contemporâneo: uma análise doutrinária e jurisprudencial. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo: ano 10, n. 41, p. 284-310, ed. Revista dos Tribunais, out/dez, 2002. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/130127?show=full> > Acesso em: 22 de maio de 2023.
- ARAÚJO, V. P. **Salões, Circos e Cinemas de São Paulo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1981.
- ASSIS, S. K. da C.; PEREIRA, C. C.; WILBERT, M. D. LEI DO AUDIOVISUAL: análise da eficiência de captação e de produção. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 19, n. 5, p. 164–186, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/27341>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, Cristiano. **O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola**. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5025134>. Acesso em: 18 jun 2023
- BARBOSA, Patrícia da Silva. **Cinema e educação: um estudo de caso da experiência fílmica do prove em escolas estaduais de Juazeiro (BA)**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade Do Estado Da Bahia, Juazeiro, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11696767>. Acesso em: 17 jun 2023
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção os Pensadores-MEC, n. 1)

BELLEZA, Eduardo de Oliveira. **O documentário e a escuta sensível do lugar: quando escola e cinema formam um povo**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2019. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7715932>. Acesso em: 18 jun 2023

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. (Coleção Cinema e Educação). Disponível em: < <http://www.sementecinematografica.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Livro-Alain-Bergala-A-Hipoteses-Cinema.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BORTOLATO, Claudia Amoroso. **Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de ciências da natureza**. 2015. Tese. (Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3002276>. Acesso em: 19 jun 2023.

BRASIL, Ministério do Turismo. Agência Nacional do Cinema: fomento. **Sistema ANCINE Digital**: Brasília, DF. 2020. Disponível em: <<https://antigo.ancine.gov.br/pt-br/fomento/o-que-e>>. Acesso em 23 set. 2023.

BRASIL, Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. (Publicação Original). **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ., Seção 1. P. 1210. 15 jan. 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 13.006. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. (Publicação Original). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., Seção1, P. 1. 26 jun de 2014. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>>. Acesso em 23 set. 2021.

BRUZZO, C. Filme "Ensinante": o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Proposições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 159–173, 2016. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643849>.> Acesso em: 10 maio. 2023.

CABRAL, Emerson Ramalho. **Cinema brasileiro na escola: um estudo exploratório em tempos da lei 13.006/2014**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722966>. Acesso em: 19 jun 2023

CANUDO, Ricciotto. **Manifeste des Sept Arts**. Gazette des Sept Arts, 1923.

CAPRECCI, Denise Sorpioni. **Da língua portuguesa à linguagem cinematográfica: do roteiro ao vídeo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1211>>. Acesso em: 26 set, 2021.

CÓ, João Paulo Pinto. O terceiro cinema e a luta de libertação nacional na Guiné-Bissau. In: PRUDENTE, Celso; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. (org). **16ª Mostra Internacional do Cinema Negro: Educação, cultura e semiótica**. [livro eletrônico]. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 38-44 . Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalfupr/wp-content/uploads/2020/11/PDF-16-MICN-DIVULGAC%CC%A7A%CC%83O.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2022

CORROCHANO, Maria Carla. PISTILLI, Paulo. Gerações em diálogo: cinema e produção audiovisual no ensino médio. In: FRESQUET, Adriana. (Org). **Cinema e educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. 1 ed. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. v. 1, p. 157-166.

DE FLEUR, Melvin L. **Teorias de comunicação de massa: Imprensa, cinema, rádio e televisão**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830197>. Acesso em: 18 jun 2023

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Dossiê Cinema e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EPSTEIN, Edward Jay. **O Grande Filme: dinheiro e poder em Hollywood**. São Paulo: Summus, 2008.

FABRIS, E. H. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:<

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4816/000460464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 10 agosto de 2023.

FARIA, N. V. F. **A linguagem cinematográfica na escola:** o processo de produção de filmes em sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP. 2011. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/nelson.pdf>> Acesso em 10 maio de 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Vitor dos Santos. **Paraíso Tropical Vidigal:** o documentário na escola entre o projeto e o trajeto. 2010. Tese. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5045397>. Acesso em: 19 jun 2023.

FINAGEIV FILHO, Vicente. **Lei Rouanet:** 23 anos de incentivo à cultura. 2014, Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão Pública). Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1904/1/Vicente_TCC_EGP9.pdf. Acesso em: 20 ago 2023

FIECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R, RACIONEIRO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia, 2008

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume-USP, 2004. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=zf1gaaEV1NYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em 10 maio de 2023.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo Freire,** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática

educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação.** 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FRESQUET; Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. Disponível em: <https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>. Acesso em 27 mar. 2022.

FUSARI, José Cherci. **A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor.** In: São Paulo/SEE. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo. FDE, 2009. p. 32-45. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf>. Acesso em 29 mar. 2022.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 3a edição, Petrópolis, Vozes, 2003.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. 2. ed. São Paulo: Ed Unesp, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARA, Thaís Vanessa. **Cinemateca Brasileira: cinema, educação e inclusão social - as ações educativas do departamento de cinema Infanto-juvenil (1954 - 1966)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321412>>. Acesso em: 18 set. 2020.

LIBÂNIO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, T. C. S. de L.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katal**. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007, p. 37- 45.

MACHADO, Liria Gonçalves. **Luz câmera educação: projeto de cinema na escola, uma experiência possível**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Católica De Petrópolis, Petrópolis, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4987548>. Acesso em: 18 jun 2023.

MACHADO, Pamela de Bortoli. **Filmeducação: um cinema possível na escola contemporânea**. 2019. Tese (Doutorado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722461>. Acesso em: 18 jun 2023

MARTINS, Jessica Cardoso. **O ensino de geografia em diálogo com o cinema: entre olhares e percepções docentes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13491858>. Acesso em: 19 jun 2023

MBEMBE, Achille. A era do humanismo está terminando. Tradução: André Langer. **Instituto Humanitas Unisinos**. Eventos. Publicado em 24 jan 2017. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/eventos/564255>> Último acesso em 07 jun 2023.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MORIN, E. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Claudia Neli Borragini Abuchaim de. **Cinema na escola: uma proposição de leitura fílmica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1101>> Acesso em 16 de set 2021.

OLIVEIRA, Eugenio M. M. d. **Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA6LYC>>. Acesso em 20 set. de 2021.

OLIVEIRA, P. V. de; PANNACCI, R. C. Fomento ao cinema brasileiro: o papel do estado. **Anagrama**, v. 2, p. 1–29, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/141636/136656>> Acesso em: 22 mai 2023.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>> Acesso em 09 maio de 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 4a edição, 2012.

PETTINATI, Aguinaldo. **Liberdade da interface educação e cinema: um resgate metodológico da proposta de Paulo Freire**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2157>>. Acesso em 23 de set de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em 26 de jan de 2024.

RANGEL, Jorge Antonio. **Edgar Roquette-Pinto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4714.pdf>> Acesso em 09 maio de 2023.

RANGEL, Jorge Antonio. **Humberto Mauro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4704.pdf>> Acesso em 09 maio de 2023.

REINA, Alessandro. **O cinema novo como fator de educação filosófica por intermédio da prática cineclubista**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12720759>. Acesso em: 18 jun 2023.

RIBEIRO, Danielle De Oliveira. **O cinema e o trabalho da educação em escolas da rede pública: entrando em cena o projeto imagens em movimento**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5958806> Acesso em: 19 jun 2023

RODRIGUES, Cacilda da Silva. **A percepção das crianças sobre a linguagem cinematográfica nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas /MG**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2400812>. Acesso em: 19 jun 2023.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 10-15, dez/fev, 2002-2003. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33800/36538>> Acesso em: 09 maio de 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOS, Simone Carvalho dos. **A pedagogização do cinema e a vontade de orientação do trabalho docente: uma análise do discurso do projeto curta na escola**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9923540>. Acesso em: 19 jun 2023.

SANTOS, José Alex Soares. **Cineclubismo extensionista? cinema em três experiências de extensão universitária**. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: < <https://ppge.educacao.ufRJ.br/teses2022/t/Jose%20Alex%20Soares%20Santos.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2023.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 69-100.

SCHNORR, G. M. **FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertador. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_schnorr.pdf> Acesso em 20 ago 2023

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD,1999.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Daniela da. **Hoje tem filme**: a abordagem da diversidade em experiências com o cinema na educação. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária Da Região De Chapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6426907>. Acesso em: 18 jun 2023

SILVA, Luiz Gustavo Verissimo E. **Educação científica dialógica**: contribuições do cinema nacional para a educação em ciências. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação. Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7823036#>. Acesso em: 19 jun 2023

SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

STAM, R. **Multiculturalismo tropical**: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros. São Paulo: Edusp, 2008.

SUAREZ, Adriana Rodrigues. **Educação, cinema e linguagem cinematográfica**: entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2451/1/SUAREZ%2C%20Adriana%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 03 set 2021

TEIXEIRA, I.A.C.; LOPES, J.S.M. **A escola vai ao cinema**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

VIEIRA, R. de L. Apresentação. In: VIEIRA, R. de L. (Orgs.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Oficina Universitária- UNESP. Marília: Cultura Acadêmica, 2014. p. 13-24. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ecos-da-ditadura_ebook.pdf>. Acesso em: 28 jul 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**,

Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>> Acesso em: 31 maio 2023.

XAVIER, Ismail. A invenção do estilo em Glauber Rocha e seu legado para o cinema político. In: Peter B. Schumann; Peter W. Schulze. (Org.). **Glauber Rocha e as culturas da América Latina**. 1ed. FrankfurtamMain: TFM Biblioteca Luso Brasileira, 2011. p.15-26. Disponível em:
<https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00002489>. Acesso em: 28 jan 2024.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>>. Acesso em: 28 mar 2022.