

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

MARCILENE ROSA LEANDRO MOURA

O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO:
Projeto “O Cinema vai à escola”

SÃO CARLOS - SP

2013

**O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO:
Projeto “O Cinema vai à escola”.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

MARCILENE ROSA LEANDRO MOURA

O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO:
Projeto “O Cinema vai à escola”

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação, área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Orientação: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

SÃO CARLOS - SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M929cp

Moura, Marcilene Rosa Leandro.

O cinema como prática educativa no ensino médio :
Projeto "O Cinema vai à escola" / Marcilene Rosa Leandro
Moura. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
243 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Prática pedagógica. 2. Currículos. 3. Reforma do
ensino. 4. Aprender a aprender. 5. Cinema na educação. I.
Título.

CDD: 371.1 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de
Marcilene Rosa Leandro Moura

São Carlos 27/08/2013

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. João Virgilio Tagliavini

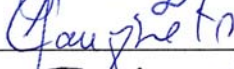
Prof. Dr. Adalberto Coutinho de Araújo Neto

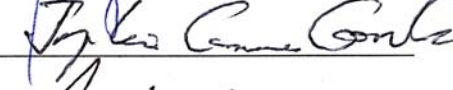
Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano Gonzalez

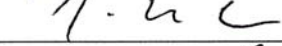
Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

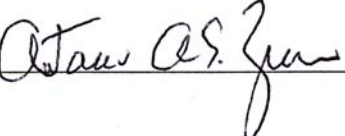
Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin











DEDICATÓRIA

Dedico este escrito à minha filha Rafaela Leandro Moura, que com sua alegria dá sentido à minha existência, na esperança de que ela viva num mundo melhor, onde a educação de qualidade esteja disponível a todos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, sempre presente nos meus projetos e nas minhas conquistas. Obrigada pelo apoio e pela compreensão. Sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu companheiro César, pela constante presença em todas as horas da minha vida.

Aos meus amigos, de longe e de perto, mas sempre fiéis amigos, compreensivos com as ausências e dificuldades desta vida.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e por estarem sempre prontos a ajudar, de várias formas e em vários momentos.

Ao professor Dr. João Virgílio, pelas conversas e orientações, mas principalmente pela paciência.

A todos os professores que participaram da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições para a consecução deste trabalho.

À PCNP de Arte da Diretoria de Ensino de Sorocaba Roberta J. Luz pelo apoio e por estar sempre disposta a ajudar.

Às supervisoras de ensino Professoras Fernanda Furian Amorim e Mara Regina Borges Ferro, pela disposição em facilitar meu caminho em busca de documentos e acesso às escolas.

Aos professores coordenadores pedagógicos e professores que participaram pacientemente da pesquisa, contribuindo para que essa ideia se concretizasse.

A todos que de alguma forma participaram da pesquisa e que contribuíram para que este escrito pudesse se materializar e em alguma medida propor novas ações na busca incessante de uma escola pública de qualidade.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a execução deste trabalho.

RESUMO

Considerando as mudanças ocorridas na educação brasileira, consolidadas a partir das reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal em meados dos anos de 1990, que atendem às determinações explicitadas nos documentos produzidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (*Relatório Delors*) que propõem a consecução de uma educação que atenda as demandas do mundo contemporâneo por meio da pedagogia do “aprender a aprender”, também conhecida como pedagogia das competências, o presente escrito discute como essas questões encontram-se disseminadas no projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*, que integra uma série de ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a partir da prática do Currículo Oficial do Estado no ano de 2008. O referido projeto educacional, voltado para alunos do ensino médio da rede pública estadual, busca, em síntese, promover por meio da exibição de produções cinematográficas diversas o desenvolvimento de competências e habilidades, particularmente a leitora e a escritora, na perspectiva de oferecer uma educação que promova a mobilização de recursos cognitivos e conhecimentos necessários para atender as demandas sociais, tendo em vista as mudanças do mundo contemporâneo. A pesquisa foi realizada em diversas etapas e contou com a revisão da bibliografia existente, aplicação de questionários e entrevista semiestruturada com os professores coordenadores pedagógicos e professores do ensino médio de escolas da rede pública estadual localizadas na cidade de Sorocaba/SP. Além disso, foi feita a tabulação de dados de pesquisas *on-line* realizadas pela SEE/SP sobre a aplicação do referido projeto educacional nas escolas. Apesar de os professores terem a preocupação de cumprir com o currículo proposto pela SEE/SP particularmente por meio dos conteúdos constantes no *Caderno do Professor/Aluno*, o fazem sem se apropriar efetivamente das discussões políticas e ideológicas que permeiam os documentos que compõem tanto a política educacional nacional quanto a estadual, ainda que considerem ser indispensável o cumprimento do conteúdo apresentado no material didático fornecido pela SEE/SP entendendo ser fundamental munir os alunos de conhecimentos que possibilitem sua entrada tanto no mercado de trabalho, quanto no ensino superior.

Palavras-Chave: Prática Educativa. Currículo. Reformas Educacionais. Aprender a Aprender. Cinema e Educação.

ABSTRACT

Considering the changes in Brazilian education, consolidated from educational reforms promoted by the Federal Government in mid of 1990, attending the determinations made explicit in the documents produced by the World Conference on Education for All and the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors Report) that propose to achieve an education that meets the demands of the contemporary world through the pedagogy of “learning to learn” also known as Pedagogical Competence, the writing in question discusses how these issues are spread in the project The Cinema Goes to School - the use of cinematographic language in education that integrate series of actions proposed by the Sao Paulo State Board of Education from the implementation of State Official Curriculum in 2008. The Educational Project referred, aimed at secondary school students from public schools, search in synthesis, promote by displaying several cinematographic productions the development of competences and skills, particularly the reader and the writer, from the perspective of providing an education that promotes the resources cognitive mobilization necessary knowledge to attend social demands, aiming the changes in the contemporary world. The research was made in several stages and involved the review of existing bibliography, application of questionnaires and semi-structured interviews with the pedagogical coordinators teachers and high school teachers from public schools located in the city of Sorocaba / SP. Moreover, it was made the tab data of on-line research made by SEE / SP on the application of the educational project in schools. Although teachers have the concern to meet the curriculum proposed by the SEE / SP particularly through the contents contained in the Book of the Teacher / Student, does it almost innocent, considering his lack of knowledge about the current educational policy both national and state even considering indispensable the content fulfillment presented in educational materials provided by SEE / SP aiming to be fundamental to provides the students with knowledge that will enable their entry into the labor market as well as in higher education.

Key-words: Educational Practice. Curriculum. Educational reforms. Learning to Learn. Film and Education.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Desportos para Deficientes
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Secretaria Nacional
ANFOPE	Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CE	Ceará
CEAGESP	Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo
CEASA	Centro de Abastecimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDUC	Centro de Documentação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Centro de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNMB	Confederação Nacional de Mulheres do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura

COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONCINE	Conselho Nacional de Cinema
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DC	Democracia Cristã
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino
DF	Distrito Federal
DPE	Diretoria de Projetos Especiais
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FENASE	Fundação Evangélica de Assistência Social
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINAPA	Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEC	Fundação de Desenvolvimento Cultural
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento
OFAs	Ocupantes de Função Atividade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMEPE	Organização Mundial da Educação Pré-Escolar
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Orientação Técnica
PA	Pará
PASUSP	Programa de Avaliação Seriada da USP
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCI	Partido Comunista Italiano
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCP	Professor Coordenador Pedagógico

PDC	Partido Democrata Cristão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEB	Professor de Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Socialdemocracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RJ	Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAE	Secretaria de Acompanhamento Econômico
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNFPA	Fundos das Nações para a Atividade da População
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIT	Universidade do Trabalhador
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Capa da <i>Revista do Professor</i> entregue pela SEE/SP às escolas no início do ano letivo de 2008.....	73
FIGURA 2	Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo da disciplina de Educação Física, entregue às escolas durante o ano letivo de 2008.....	74
FIGURA 3	<i>Caderno do aluno e Caderno do professor</i> elaborados pela SEE/SP.....	78
FIGURA 4	Situação de aprendizagem proposta no Caderno do Professor de Educação Física da 6ª série do Ensino Fundamental – 2º bimestre.....	79
FIGURA 5	Capa dos <i>Cadernos de Cinema do Professor Um e Dois</i>	87
FIGURA 6	Capa do vídeo <i>Luz, câmera... educação!</i>	88
FIGURA 7	Receptividade do projeto <i>O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação</i> por professores do ensino médio.....	97
FIGURA 8	Orientação e acesso ao DVD <i>Luz, câmera... educação!</i> por professores do ensino médio.....	97
FIGURA 9	Utilização do material de apoio do projeto.....	98
FIGURA 10	Atividades sugeridas no <i>Caderno de Cinema do Professor</i> – volume um..	98
FIGURA 11	Relação entre os temas dos filmes e os conteúdos disciplinares.....	99
FIGURA 12	Utilização dos filmes pelas diferentes áreas.....	99
FIGURA 13	Registro do trabalho desenvolvido pelos professores.....	100

FIGURA 14	Adequação dos filmes ao currículo.....	100
FIGURA 15	Fatores que auxiliaram no desenvolvimento do projeto.....	101
FIGURA 16	Quantidade de obras projetadas para os alunos.....	101
FIGURA 17	Fatores que dificultaram o desenvolvimento do projeto.....	102
FIGURA 18	Capa do <i>Caderno de Cinema do Professor</i> – volume três.....	103
FIGURA 19	Capa do <i>Caderno de Cinema do Professor</i> – volume quatro.....	107
FIGURA 20	Tempo de atuação do PCP na mesma unidade escolar	115
FIGURA 21	Questionário diagnóstico sobre a utilização do projeto <i>O cinema vai à escola</i> – Setembro 2012.....	116
FIGURA 22	Questão nº 9 – O trabalho desenvolvido pelos professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP com o material do projeto <i>O cinema vai à escola</i> ocorre.....	117
FIGURA 23	Questão nº 10 – Professores são efetivos ou ocupam uma função atividade.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Sugestão de filmes do currículo do Estado de São Paulo por disciplina/série/bimestre do ensino médio.....	81
QUADRO 2	Características principais das produções cinematográficas do Projeto <i>O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação – Caixa Um</i>	90
QUADRO 3	Áreas curriculares, sugestão de disciplinas e temas propostos em cada filme do projeto <i>O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação – Caixa Um</i>	91
QUADRO 4	Características principais das produções cinematográficas do projeto <i>O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação – Caixa Dois</i>	107
QUADRO 5	Áreas curriculares, sugestão de disciplinas e temas propostos em cada filme do projeto <i>O cinema vai à escola: a linguagem cinematográfica na educação – Caixa Dois</i>	108
QUADRO 6	Sugestão de trabalho com filmes no <i>Caderno do Professor</i> que constam das caixas um e dois do projeto <i>O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação</i>	112
QUADRO 7	Filmes do projeto <i>O cinema vai à escola</i> utilizados pelos professores em aula.....	129
QUADRO 8	Filmes utilizados pelos professores indicados no <i>Caderno do Professor</i> que não constam do <i>Projeto de Cinema</i>	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90 DO SÉCULO XX	30
2.1	A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)	34
2.2	O Relatório Delors (1993-1996)	40
2.3	A Reforma da Educação Brasileira nos Anos de 1990.....	45
2.3.1	O Plano Decenal de Educação para Todos (1993)	46
2.3.2	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.....	51
2.3.3	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	55
2.3.4	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	60
2.3.5	O Plano Nacional de Educação.....	64
3	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PAULISTA	69
3.1	A Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	69
3.2	O Projeto <i>O Cinema Vai à Escola: O Uso da Linguagem Cinematográfica na Educação</i>	85
4	A PESQUISA COM OS PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS E COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	114
4.1	O que Dizem os Professores Coordenadores Pedagógicos.....	114
4.2	O que Dizem os Professores do Ensino Médio.....	124
4.3	Proposta de Atividade dos Cadernos de Cinema do Professor	136
5	A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	161
5.1	Conceituando a Arte.....	161
5.2	Breve Relato sobre a História do Cinema.....	165
5.3	A Relação entre Cinema e Educação.....	175
6	CONCLUSÕES	183

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXO A – CAPAS DOS DVDS CONSTANTES NO <i>CADERNO DE CINEMA DO PROFESSOR</i> E NO <i>CADERNO DO PROFESSOR/ALUNO</i>	204
ANEXO B – <i>JORNAL DO ALUNO E REVISTA DO PROFESSOR</i>	206
APÊNDICE A – QUADRO CONTENDO A LISTA DE FILMES INDICADOS NOS CADERNOS DO PROFESSOR/ALUNO, POR DISCIPLINA/SÉRIE/DISCIPLINA/SÉRIE/BIMESTRE/TEMA.....	210
APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO ENTREGUE AOS PCPS DAS ESCOLAS DE EM DA CIDADE DE SOROCABA (SP)	230
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PCPS DAS ESCOLAS SELECIONADAS A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	232
APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	235

1 INTRODUÇÃO

Considerando as mudanças ocorridas na educação brasileira, consolidadas a partir das reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal em meados dos anos de 1990, que atendem as determinações explicitadas nos documentos produzidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹ e no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (*Relatório Delors*)² e propõem a consecução de uma educação que atenda as demandas do mundo contemporâneo por meio da pedagogia do “aprender a aprender”³, também conhecida como pedagogia das competências, o escrito em questão discute como essa política educacional está disseminada no projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*, que integra uma série de ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir da implementação do Currículo Oficial do Estado, no ano de 2008. O referido projeto educacional, voltado para alunos do ensino médio da rede pública estadual, busca, em síntese, promover por meio da exibição de produções cinematográficas diversas o desenvolvimento de competências e habilidades⁴, particularmente a leitora e a escritora⁵, na perspectiva de fornecer aos estudantes

¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a participação de 155 países, ocorreu em Jomtien, Tailândia, e foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), tendo como objetivo insuflar o compromisso mundial de educar os cidadãos de todo o mundo. Os dados da Conferência e demais informações sobre as discussões realizadas nesse encontro estão mais bem explicitados no Capítulo 2 desta tese.

² A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, foi convocada em novembro de 1991 pela Conferência Geral da UNESCO com o objetivo de discutir assuntos relacionados à educação, resultando no documento denominado *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, também conhecido como *Relatório Delors*. A discussão e resoluções desse Relatório estão no Capítulo 2 desta tese.

³ A pedagogia do “aprender a aprender” é entendida por alguns autores, como Coll (1994), por exemplo, como a finalidade última da educação em uma perspectiva construtivista. Para esse autor é com o “aprender a aprender” que o aluno terá a possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas por si mesmo, de forma criativa, que contribuam para sua adaptação às exigências da sociedade contemporânea. Para Duarte (2004), o “aprender a aprender” é um lema que valoriza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade de adaptação dos indivíduos não no sentido de superar a sociedade capitalista e a transformação da realidade social, mas sim de buscar a aceitação e a internalização dos indivíduos tanto do processo de produção quanto de reprodução do capital de forma naturalizada.

⁴ De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, as competências caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, considerando individualmente recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, em uma escola na qual o professor indique o que o aluno deve aprender, e não aquilo que ele vai ensinar. As competências podem então ser definidas como um conjunto de habilidades que, harmonicamente desenvolvidas, possibilitam às pessoas desempenhar várias atividades ao longo de sua vida. Já as habilidades estão associadas ao saber fazer e estão intrinsecamente ligadas às competências. Esse assunto será tratado no Capítulo 3 desta tese.

do ensino médio uma educação que promova a mobilização de recursos cognitivos e conhecimentos necessários para atender as demandas sociais, tendo em vista as mudanças do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, torna-se fundamental investigar e discutir como as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990, com as tratativas oriundas tanto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto do *Relatório Delors*, se materializaram nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Sorocaba (SP), por meio do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado desde 2008.

A hipótese apresentada no início das discussões considerava que as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990 materializavam-se nas instituições escolares da rede pública estadual de ensino médio da cidade de Sorocaba (SP) por meio do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* com base em temas propostos pela SEE/SP para a discussão de cada produção cinematográfica apresentada pelo projeto. Contudo, também trazia como premissa que os professores que utilizavam esse material em suas aulas não se pautavam efetivamente pela cristalização do currículo escolar do Estado de São Paulo, menos ainda pelas discussões acerca da reforma educacional ocorrida a partir de meados dos anos de 1990, e sim por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de cada escola.

O objetivo deste escrito, além de ser o de conhecer e compreender a proposta metodológica do referido projeto educacional, elaborado pela SEE/SP, é verificar de que forma as escolas de ensino médio da rede pública estadual de Sorocaba (SP) executam tal atividade, mapeando quais filmes enviados para as unidades escolares são mais utilizados pelos professores e como eles realizam as discussões pós-apresentação de cada obra, na perspectiva de verificar como se concretizam as metas oficiais de reforma por meio do projeto nas instituições escolares, considerando as discussões acerca do “aprender a aprender” e a formação para o trabalho.

⁵ O Currículo do Estado de São Paulo ao priorizar em seus projetos o desenvolvimento das competências e habilidades leitora e escritora, justifica tal escolha com base no argumento de que, considerando que vivemos em uma cultura letrada, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania, mas que não é apenas o domínio técnico da língua legitimada pela norma padrão que deve ser desenvolvida, e sim a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística. Esse assunto, também será tratado com maior rigor no Capítulo 3.

Não obstante, entendemos também ser fundamental a apropriação de conhecimentos necessários para a formação de profissionais no sentido de desenvolver o referido projeto nas instituições escolares, extrapolando os limites da competência leitora e escritora, na perspectiva de superar as condições históricas de sua alienação e subordinação à lógica tendencial e predominante do capital.

Optamos por estudar as escolas da rede pública estadual de ensino médio de Sorocaba (SP) por pressupor que as instituições da rede adotaram efetivamente as políticas delineadas pelos organismos internacionais, inseridas na reforma educacional ocorrida no Brasil em meados dos anos de 1990. A opção pelo ensino médio se deu pela relação desse segmento com a formação para o trabalho e também em razão de o projeto *O cinema vai à escola* ser voltado exclusivamente para os alunos dessa etapa da escolarização.

Para selecionar as escolas participantes da pesquisa, utilizamos como critério o tempo de trabalho dos professores coordenadores pedagógicos nessa função na mesma unidade escolar desde 2008 – data em que o projeto em questão teve início – de forma contínua. Já os professores selecionados foram aqueles que faziam uso dos filmes relacionados no projeto e que estavam na condição de professor efetivo ou ocupante de função atividade (OFA) atuando na mesma unidade escolar nessa condição desde 2008, independentemente da disciplina que ministravam ou se atuavam em mais de uma unidade escolar na mesma condição, ou seja, o professor tinha dois cargos em escolas diferentes e, em alguns casos, na mesma unidade escolar, não necessariamente ministrando a mesma disciplina e para um mesmo segmento.

A opção pelo trabalho com um Projeto de Cinema se deu por dois motivos: primeiro pela paixão pelo cinema, pelas imagens em movimento com fala/som, pela linguagem simples e desafiadora que nos faz viajar no tempo, tanto passado quanto futuro, com uma riqueza e multiplicidade de obras de arte e de entretenimento ao redor do planeta. Não somos cinéfila⁶ propriamente dita, mas aprendemos tanto no mestrado quanto em cursos

⁶ Segundo o *Dicionário teórico e crítico do cinema*, a cinefilia pode ser entendida como o amor pelo cinema. “O cinéfilo não é, no entanto, exatamente um amador erudito como o é, na maior parte do tempo, o amador de outras artes (teatro, pintura, música, etc.). Pode-se definir essa relação de duas maneiras opostas, uma negativa, outra positiva: para a primeira, a cinefilia procede da neurose do colecionador e do fetichista. Sua paixão é acumulativa, exclusiva, terrorista. Ela favorece o elitismo e o agrupamento em seitas intolerantes (o cinema propôs alguns retratos de cinéfilos dessa espécie); para a segunda, a cinefilia é uma cultura fundada na visão e na compreensão das obras. É uma experiência estética, oriunda do amor da arte cinematográfica, uma das versões do simples amor da arte. De um ponto de vista psicanalítico, pode-se considerar que a cinefilia está fundada em duas pulsões complementares: a pulsão escópica (escotofilia) e a pulsão invocante. A relação com seu objeto vem da fascinação. Ela é raramente compatível com o desejo de saber e de análise que vem, por seu lado, da pulsão sádica” (AUMONT; MARIE, 2012, p. 47).

promovidos pelo Professor Dr. Giovanni Alves da UNESP de Marília com o Projeto Tela Crítica⁷ a ver e enxergar um filme com “outros olhos”, para além do naturalizado, para além do senso comum.

O primeiro curso que realizamos voltado para discussões do mundo do trabalho na sociedade capitalista nos proporcionou a dimensão analítica que o cinema oferece. Tudo o que se apresenta na tela tem sentido e significado, atende a determinada ideologia. Ali nada é casual, tudo é intencional e explicita um pensar e um agir, que pode ser utilizado para a compreensão da sociedade, seja no sentido de naturalizar as relações, seja no sentido de transformá-las.

O contato com esse tipo de atividade fascinou-nos bastante. Poder assistir a um filme e ver além dele é magnífico. Entender sua construção, as falas, os focos de luz ou ainda relacionar o vestuário com determinado período histórico é um exercício encantador e prazeroso. Mais ainda: é discutir, a partir de diversos pontos de vista qual a mensagem que se “tentou” passar ao espectador. Cada pessoa vê “seu filme”. A experiência de assistir a um filme é única para cada ser humano. Cada um tem sua interpretação, vê e enxerga as cenas considerando suas vivências, cultura, conhecimentos, experiências. Cada pessoa individualmente extrai de uma cena sentidos e significados diferenciados. Sente o filme de forma diversa. Explicita do seu jeito as intencionalidades do diretor, do roteirista, enfim, de todos os envolvidos naquela produção. E mesmo que assista ao mesmo filme várias vezes, sentirá emoções diferentes, extrairá dele observações diferentes. Assim, trata-se de uma experiência única. Fascinante.

O segundo motivo que nos levou a optar por esse tipo de projeto educacional foi justamente sua implantação pela SEE/SP nas escolas. No ano de 2008, quando ainda se

⁷ Segundo informações constantes no site, “O Projeto Tela Crítica é um projeto pedagógico de extensão universitária que busca utilizar a análise de filmes para discutir conteúdos temáticos da sociologia. Através da análise da forma e do sentido do filme, procura-se apreender sugestões heurísticas interessantes capazes de propiciar uma consciência crítica da sociedade global. Além de desenvolver dinâmicas de análises críticas do filme, o projeto Cinema como Experiência Crítica busca incentivar a produção de filmes independentes que tratem do mundo do trabalho (com a Mostra Cine Trabalho) e promover a produção de conteúdos audiovisuais através das Oficinas de Vídeo Tela Crítica”. O Projeto Tela Crítica busca ir além do uso do filme apenas como um mero recurso ilustrativo de temas sociológicos. O referido projeto visa ir além do próprio objeto em si da investigação sociológica. Trata o filme como pré-texto para a reflexão crítico-sociológica no sentido amplo da palavra “sociologia” capaz de propiciar um campo de experiência crítica voltado para o conhecimento verdadeiro da totalidade social. Ainda segundo informações do site, o Projeto Tela Crítica busca “dialogar” com elementos sociológicos sugeridos pelo filme. Ora, reflete (e representa) uma totalidade social concreta, compondo um conjunto complexo de sugestões temáticas que podem ser apropriadas para uma reflexão crítico-sociológica. Mesmo um drama psicológico ou um filme de terror, por exemplo, possuem, em última instância, elementos significativos que refletem (ou representam) determinados traços da vida social concreta (Disponível em: <<http://www.telacritica.org/>>. Acesso em: 18 mar. 2013).

discutia pelos corredores das escolas o novo currículo, com os *Cadernos do Professor e do Aluno*⁸, quase como um sistema apostilado, também chegou à escola uma nova possibilidade de trabalho na perspectiva de contribuir para um ensino de melhor qualidade, de forma diversificada e que, em alguma medida, poderia ser mais atraente para os alunos. O projeto era simples: aliar a exibição de filmes com títulos diversificados ao conteúdo que seria desenvolvido em sala de aula pelo professor. Os filmes seriam uma ferramenta pedagógica que auxiliaria os professores na sua atuação em sala de aula.

Com a chegada do material do *Projeto de Cinema* da SEE/SP e considerando que atuamos na rede pública e temos contato com os limites e as dificuldades que os professores encontram para a realização de atividades diversificadas particularmente quando envolvem não apenas o uso de tecnologias, mas também espaço apropriado para que as atividades aconteçam de forma satisfatória, intrigou-nos entender como essa atividade se desenvolvia. Outro ponto era entender como os professores desenvolveriam tais atividades, tendo em vista que a proposta da SEE/SP era proporcionar aos alunos de forma mais efetiva a aprendizagem dos conteúdos curriculares e também, mas já de forma secundária, apurar o olhar reflexivo deles, aprimorando o senso estético e a atitude crítico-reflexiva, mas em um primeiro momento, objetivamente, a organização das atividades teria como foco principal tornar mais interessante o tratamento de conteúdos curriculares.

Diante da primeira caixa de DVDs⁹, que trazia 20 títulos¹⁰ de diferentes épocas, gêneros e nacionalidades, imaginamo-nos desenvolvendo com os alunos do ensino médio da

⁸ Com a implantação inicialmente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 2008, foram encaminhados às escolas da rede pública estadual os *Cadernos do Professor*. Esse material foi distribuído para professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio, totalizando 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por disciplina, indicando com clareza além dos temas a serem desenvolvidos pelos professores durante o ano letivo, o tempo previsto para a realização das atividades, as competências e habilidades que deveriam ser contempladas, os recursos materiais necessários para que o trabalho ocorresse, a atividade avaliadora, a proposta de situação de recuperação do conteúdo não assimilado, além de indicação de livros, artigos, sites e filmes que poderiam servir de recurso para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema em questão.

⁹ Os *Cadernos de Cinema do Professor* 1 e 2 que acompanham a primeira caixa de DVDs – contendo 20 obras cinematográficas – apresentam informações didático-metodológicas, ficha técnica com informações gerais sobre a produção cinematográfica em questão e um roteiro com as possibilidades de áreas e disciplinas curriculares que podem realizar o trabalho pedagógico bem como temas e assuntos que podem ser abordados antes e depois da apresentação do filme. Da mesma forma são os *Cadernos de Cinema do Professor* 3 e 4 que acompanham a segunda caixa de DVDs – contendo 21 obras cinematográficas. Todas as informações sobre os filmes do projeto e a metodologia indicada pela SEE/SP para o desenvolvimento da atividade pelo professor estão no Capítulo 3 desta tese.

¹⁰ Os 20 títulos da caixa 1 de DVDs são: “A cor do paraíso”; “A rosa púrpura do Cairo”; “Arquitetura da destruição”; “Bendito fruto”; “Billy Elliot”; “Cantando na chuva”; “Cinema, aspirinas e urubus”; “Crash, no limite”; “Crianças invisíveis”; “Diários de motocicleta”; “Final fantasy”; “Frankenstein”; “Língua, vidas em português”; “Narradores de Javé”; “O fim e o princípio”; “O pagador de promessas”; “O planeta branco”; “Putz!

rede pública as mesmas discussões e atividades vivenciadas no *Projeto Tela Crítica*. Abordando questões sobre a construção da sociedade e sua transformação, o capitalismo, o socialismo, as diferenças culturais e regionais, as classes sociais etc. Com a leitura dos *Cadernos de Cinema do Professor*, volume um, pudemos perceber que apesar da indicação da ampliação da experiência estética e cultural, todas as atividades propostas desembocavam em atividades que mobilizavam as competências e habilidades leitora e escritora sem propor discussões mais aprofundadas que exigissem uma compreensão do mundo, das classes sociais, das relações de poder, no sentido de transformar a sociedade.

Incomodada com essa percepção inicial sobre como tal atividade seria desenvolvida e partindo das experiências adquiridas em outros momentos da nossa formação acadêmica, principalmente após o contato com o *Projeto Tela Crítica*, concluímos ser pertinente entender como se daria o desenvolvimento dessas atividades nas unidades escolares. Os professores utilizariam a metodologia proposta pelo projeto ou se valeriam tão somente de seus conhecimentos e experiências prévias para o desenvolvimento desse tipo de atividade? Teriam os professores experiências anteriores com esse tipo de linguagem? Enfim, na prática, o projeto estaria mais voltado para atender a proposta do currículo da SEE/SP que seria desenvolver as habilidades e competências leitora e escritora nos alunos do ensino médio, ou cada professor em sua unidade escolar atuaria considerando seu contexto, suas experiências e suas necessidades? Essas inquietações nos levaram a desenvolver este estudo e demonstrarão, ao final, as respostas para tais indagações.

Como mencionado anteriormente, atuamos como professora de Educação Física da rede pública estadual na cidade de Sorocaba desde 2006. Presenciamos nas reuniões denominadas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs)¹¹ com os professores coordenadores pedagógicos (PCPs) do ensino fundamental e do ensino médio, as discussões sobre a implantação efetiva, por parte do corpo docente, do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, particularmente com

A coisa tá feia”; “Terra de ninguém” e “Vida de menina”. Já os 21 títulos da caixa 2 de DVDs do projeto são: “A general”; “Ladrões de bicicleta”; “Fahrenheit 451”; “Inocência”; “Nas montanhas dos gorilas”; “Trem da vida”; “O povo brasileiro”; “Balzac e a costureirinha chinesa”; “Sob a névoa da guerra”; “Em busca da Terra do Nunca”; “O banheiro do papa”; “Apenas uma vez”; “Bem-vindo a São Paulo: visões da metrópole em 18 direções”; “Donkey Xote”; “Mutum”; “O sonho de Cassandra”; “Um beijo roubado”; “A partida”; “Gran Torino”; “Rebobine, por favor” e “Palavra (En)Cantada”.

¹¹Até meados de 2012, utilizava-se o termo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) por conta das diversas discussões sobre tempo de trabalho em sala de aula e fora dela. Esses encontros semanais passaram a ser denominados Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

os alunos do ensino médio que deveriam ser preparados para a vida, para a cidadania e para o trabalho.

Essas reuniões contavam também com a participação da gestora da unidade escolar e muito frequentemente da supervisora de ensino ou então dos professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNPs), que apresentavam sempre dados estatísticos e estudos que comprovavam a necessidade da implantação do currículo do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, do trabalho com as habilidades e competências objetivando melhorar os números da escola nas avaliações externas, particularmente do SARESP.

Nas ATPCs, tendo em vista que a escola em que trabalhamos nesse período era considerada prioritária por apresentar baixos índices de aprendizagem no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), as discussões sobre como avaliar o aprendizado do aluno e como fazer esse trabalho tendo como base o desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente a leitora e a escritora, eram quase obrigatórias.

As discussões acerca do domínio de conteúdos surgiam sempre como ponto inicial para o pleno desenvolvimento das competências leitora e escritora, entendendo que só com o domínio dos conteúdos seria possível desenvolver habilidades e competências e avançar na aprendizagem em todas as disciplinas. A falta de adaptação dos professores ao novo modelo educacional, assim como a ausência dos pais na vida escolar dos alunos, eram questões apontadas como responsáveis pelo baixo rendimento dos estudantes nos resultados apresentados nas avaliações externas do governo.

Na perspectiva de sanar tais problemas, apresentavam-se propostas de trabalho com base em habilidades e competências que precisavam ser adquiridas pelos alunos para se alcançar os índices mínimos propostos pela SEE/SP. Essas propostas sugeriam a utilização de outros materiais que não somente a lousa e o giz, como por exemplo, aulas na sala de vídeo, ou na biblioteca, sala de informática, pátio coberto, buscando despertar no aluno o interesse pelas aulas e, por conseguinte, desenvolver os conhecimentos necessários tanto para alavancar os índices das avaliações externas como também para munir os alunos de conhecimentos mínimos para o ingresso no mercado de trabalho ou, ainda, continuar seus estudos em uma instituição de ensino superior.

Alguns desses encontros eram tensos, já que toda a responsabilidade recaía sobre o professor e em nenhum momento eram discutidas a política educacional ou as questões sociais que em alguma medida também interferiam no aprendizado dos alunos. Em

alguns momentos as discussões se davam no campo burocrático, ou seja, diziam respeito a preenchimento da caderneta, elaboração dos planos de ensino e de aula, o que levava as discussões a enveredarem sempre para o mesmo assunto: o desenvolvimento de habilidades e competências.

Curiosamente, nesses encontros – que aconteciam duas vezes na semana durante todo o ano letivo¹², assim, eram em média 70 encontros anuais, e aqui citamos exclusivamente a escola em que trabalhamos – as discussões sobre o desenvolvimento do referido projeto eram sempre pontuais. Nelas, eram, abordadas apenas informações gerais sobre o material que a escola havia recebido e questões burocráticas sobre o agendamento da sala de vídeo e entrega de projeto específico para tal atividade, sem propiciar a elaboração de um trabalho coletivo entre as disciplinas no sentido de contribuir para o aprendizado dos alunos, ou mesmo para propiciar uma formação diferenciada aos professores.

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

Vale considerar que entendemos que todas as mudanças ocorridas na política educacional brasileira têm, em alguma medida, relação com as mudanças no processo de produção capitalista com a inserção da reestruturação produtiva¹³. Acreditamos que, a partir desse contexto, o capital passa a necessitar de outro tipo de trabalhador, multifuncional e polivalente, adequado às novas configurações do mundo do trabalho, inserido em um novo processo produtivo, resultante exatamente de uma crise estrutural do capital.

O capitalismo, com origens no final do século XIV, atingiu seu ápice entre os anos de 1945 e 1970 com a chamada “Idade do Ouro” do capital. Entre os anos de 1960 e 1970, por conta de uma crise econômica que atingiu tanto a Europa quanto a América do Norte, iniciou-se a implantação de uma nova política econômica baseada no neoliberalismo

¹²O tempo de participação do professor nessas reuniões varia de acordo com o número de aulas que ele possui em sua carga semanal. O professor que tem 10 aulas semanais, por exemplo, realiza só uma ATPC de 50 minutos na semana. Um professor que tem jornada inicial e possui 20 aulas semanais, realiza duas ATPCs na semana, ou seja, duas reuniões de 50 minutos cada, e o professor que tem jornada integral, com 32 aulas semanais, realiza três ATPCs com 50 minutos de duração cada. Em geral, as escolas realizam duas ATPCs em horário no qual a maioria absoluta dos professores possa estar presente e uma terceira ATPC em horários diferenciados buscando atender as necessidades de todos os professores sem prejuízo do trabalho pedagógico.

¹³A reestruturação produtiva e industrial consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender as necessidades de garantia de lucratividade (CATTANI, 1997, p. 202).

que previa uma sólida disciplina tanto orçamentária quanto fiscal, instalando-se nos países integrantes da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) e nos Estados Unidos, estendendo-se posteriormente aos países da América Latina e a outros considerados periféricos.

Nesse período, com a crise do sistema capitalista¹⁴, teve início um processo de reestruturação produtiva com o estímulo a formas de produção flexíveis tendo por base inovações tecnológicas e novas formas de gestão, tanto da produção quanto do trabalho, desenvolvendo novas exigências sobre o saber dos trabalhadores e sugerindo alterações no perfil da qualificação deles, de forma que se ajustassem à nova estrutura organizacional das empresas, garantindo, dessa forma, sua empregabilidade.

É nesse contexto de discussões sobre a formação de um novo tipo de trabalhador que atendesse as necessidades do novo processo produtivo que se instalava em diversos países, e particularmente nos periféricos, que ocorria a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e também a elaboração do *Relatório Delors*, em que era apresentada a pedagogia do “aprender a aprender¹⁵,” fundada no modelo das competências.

Não é o objetivo desta tese aprofundar a discussão sobre a crise do capital, mas demonstramos, no decorrer do texto, que há uma relação entre a política econômica internacional/nacional e as diretrizes que adotadas no âmbito da educação. Buscando dar conta de toda essa discussão, esta tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Introdução, apresentamos as linhas gerais de nossa pesquisa. No segundo capítulo, discorreremos sobre a reforma educacional ocorrida no Brasil, a partir de 1990, e a inserção das discussões sobre habilidades e competências definidas, tanto na Conferência de Jomtien,

¹⁴ Qualquer que seja a sua forma é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção. Do ponto de vista desenvolvido por Karl Marx, o capitalismo é organizado em torno do conceito de capital e da propriedade e controle dos meios de produção por indivíduos que empregam trabalhadores para produzir bens e serviços em troca de salário (BOTTOMORE, 2001, p. 51; JOHNSON, 1997, p. 29-30).

¹⁵ Os quatro pilares da educação são conceitos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XX, coordenada por Jacques Delors. No referido relatório, editado sob a forma de um livro intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, há a proposição de uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como quatro pilares fundamentais. O ensino, tal como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Essas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu caráter subjetivo e dependente da própria entidade educadora. Para alguns autores o “aprender a aprender” pode ser considerado uma poderosa arma na competição por postos de trabalho e, por conseguinte, na luta contra o desemprego. Duarte (2004) considera que esse lema sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

quanto no *Relatório Delors*, por meio dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos).

Esse capítulo, intitulado *Reformas educacionais nos anos 90 do século XX*, além de trazer as discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a elaboração do *Relatório Delors*, apresenta uma síntese dos documentos elaborados pelo Governo Federal no sentido de evidenciar que as discussões realizadas pelos organismos internacionais foram devidamente absorvidas na e pela política educacional brasileira.

É importante ressaltar que a legislação brasileira discute em todos os seus documentos de um lado a preparação básica para o trabalho, de outro lado, o aprimoramento do aluno como pessoa humana, tendo acesso durante o período escolar, particularmente no ensino médio, à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual, ao pensamento crítico e à compreensão do significado das ciências, letras e artes, de forma que sejam integrados ao mundo contemporâneo.

O terceiro capítulo, intitulado *O currículo da educação paulista* apresenta as discussões sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo – proposto em 2008 como uma proposta de currículo que a partir de 2009 tornou-se oficial – e sua imersão no desenvolvimento de habilidades e competências inclusive por meio do Programa *Cultura é Currículo*, que desenvolve as atividades do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*. O objetivo é situar o leitor sobre o trabalho proposto pela SEE/SP no que diz respeito ao referido projeto.

O quarto capítulo – *A pesquisa com os PCPs e com os professores do Ensino Médio* – apresenta os dados e resultados das pesquisas realizadas – questionário diagnóstico e entrevistas semiestruturadas – com os professores coordenadores pedagógicos do ensino médio e os resultados da leitura dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores que realizaram atividades com os filmes constantes no *Projeto de Cinema*, trazendo informações sobre o desenvolvimento do projeto nas escolas.

O critério para seleção das escolas determinado durante a elaboração do projeto de pesquisa pautou-se no tempo de atuação dos professores coordenadores pedagógicos em uma mesma unidade escolar. Logo, definimos que as escolas que fariam parte da pesquisa seriam aquelas em que o professor coordenador pedagógico atuava no ensino médio desde o início de 2008, ano em que o currículo do Estado de São Paulo foi proposto e quando o projeto *O cinema vai à escola* foi remetido às escolas.

Outro critério considerado como fundamental para a análise do desenvolvimento do projeto nas escolas foi o da utilização da metodologia proposta nos *Cadernos de Cinema do Professor* (que será apresentada de forma detalhada nesse capítulo). Nesse sentido, selecionamos, entre as escolas que atendiam o critério do PCP, aquelas que no questionário diagnóstico aplicado em 2012 responderam que utilizavam a metodologia proposta nos *Cadernos de Cinema do Professor*.

Esclarecemos que a opção por esses critérios deu-se por entendermos que o PCP que esteve na unidade escolar durante a implantação do projeto e se manteve nessa mesma função até o final deste estudo teve condições efetivas de responder e esclarecer as dúvidas que inicialmente apresentamos sobre o desenvolvimento do projeto, ajudando de forma singular na construção deste texto. Da mesma forma, entendemos que um PCP que atua na escola nessa função por um tempo menor, pode, em alguma medida, não ter condições plenas de responder aos questionamentos feitos, ou mesmo não ter acompanhado de fato a implantação do *Projeto de Cinema*, dessa forma, não teria condições de contribuir integralmente para este trabalho.

Utilizando esse critério, das 52 escolas da rede pública estadual de Sorocaba (SP) que oferecem ensino médio, 41 se dispuseram a participar inicialmente da pesquisa e responderam ao questionário diagnóstico, 11 escolas – na pessoa do professor coordenador pedagógico – se negaram a participar, alegando diferentes motivos. Das 41 escolas, oito atenderam aos critérios pré-estabelecidos e fizeram parte deste trabalho. Essas oito escolas estão localizadas em regiões diferenciadas da cidade de Sorocaba e têm ensino médio tanto no período diurno quanto no noturno.

Os PCPs dessas oito escolas foram contatados para concederem entrevista semiestruturada no intuito de colhermos mais informações sobre a implantação do projeto na escola e sobre a utilização do material pelo corpo docente, bem como sobre aceitação por parte dos alunos, resultados obtidos, questão da formação proposta pelo projeto e relação com o desenvolvimento de habilidades e competências definidas em todos os materiais da SEE/SP como norte a ser seguido na formação dos alunos do ensino médio. Apenas um dos PCPs não se dispôs a nos atender, alegando falta de tempo para a realização da entrevista.

Para dar continuidade à pesquisa de campo, após a realização das entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores e a análise dos dados, foi preciso verificar o trabalho realizado pelos professores citados pelos coordenadores, a partir do preenchimento de um questionário que trazia indagações sobre a reforma da educação brasileira, a

implantação do *Projeto de Cinema*, os resultados na aprendizagem dos alunos com a apresentação dos filmes, entre outras questões.

O critério utilizado para a entrega dos questionários, além da utilização dos filmes nas aulas, considerava que os professores estivessem na condição de professor efetivo ou ocupante de função atividade (OFA) atuando na mesma unidade escolar desde 2008 – seguindo o mesmo critério utilizado com o PCP – independentemente da disciplina que ministravam ou mesmo se atuavam em mais de uma unidade escolar na mesma condição, ou seja, o professor possuía dois cargos em escolas diferentes, não necessariamente ministrando a mesma disciplina.

O que se pôde perceber por meio da leitura dos questionários respondidos pelos professores é que as informações dadas pelos PCPs foram pertinentes e que os professores costumam utilizar tanto os filmes constantes no projeto como outros títulos que podem, em alguma medida, ilustrar o conteúdo da disciplina. No entanto, utilizam com mais frequência os títulos que constam tanto do *Projeto de Cinema* quanto do *Caderno do Professor*.

É pertinente salientar, após análise dos *Cadernos de Cinema do Professor* e dos *Cadernos do Professor do Ensino Médio* que apenas seis obras cinematográficas estão presentes nos dois materiais, a saber: *Terra de ninguém*, *Diários de motocicleta* e *Billy Elliot*, da primeira caixa de DVDs enviada pela SEE/SP às escolas de ensino médio, e *O sonho de Cassandra*, *Gran Torino* e *O povo brasileiro*, da segunda caixa de DVDs¹⁶. Nos *Cadernos do Professor/Aluno* das diferentes disciplinas que compõem o ensino médio constam diversos outros títulos indicativos para o trabalho em sala de aula¹⁷, porém diferentes daqueles constantes no projeto, possibilitando ao professor uma gama maior de possibilidades de trabalho com o cinema.

O quinto capítulo tem por objetivo demonstrar a relação existente entre arte e educação, mais especificamente entre cinema e educação. Inicialmente apresentamos uma breve conceituação de arte e da história do cinema mundial, explicitando a relação entre o cinema e a educação.

A arte, como expressão da criatividade humana universal, não pode ser vista como “arte pela arte”, com um fim em si mesma, ela precisa ser entendida dentro dos

¹⁶ Para ilustrar a informação, as capas dos referidos DVDs são apresentadas no Anexo 1 deste escrito.

¹⁷ A relação completa e detalhada dos filmes indicados nos *Cadernos do Professor/Aluno* de todas as séries/bimestres/disciplinas do ensino médio está na seção de apêndices deste escrito.

complexos mecanismos da produção e da reprodução cultural nos modos de produção em que é criada; é ideológica e relacionada a interesses, porque é concebida na e pela sociedade.

Percebemos, por meio das leituras realizadas, que há por parte dos estudiosos de cinema e educação uma crítica à utilização dos filmes com um fim em si mesmo. Segundo esses especialistas, os professores ainda utilizam os filmes de forma ilustrativa, e não por seu valor artístico, por sua importância cinematográfica. Os filmes têm sido usados – e isso ficou evidente nas entrevistas com os PCPs e nos questionários respondidos pelos professores – como uma complementação ou ilustração da fala dos professores sobre determinado assunto.

Nos capítulos seguintes, apresentamos então a legislação educacional brasileira, o currículo do Estado de São Paulo implantado em 2008 e os dados do projeto *O cinema vai à escola*, a pesquisa e a análise dos dados das entrevistas com os professores coordenadores e com os professores que utilizaram os filmes do referido projeto. Por fim, abordamos a relação entre cinema e educação.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

Este capítulo inicial apresenta como se deu a reforma da educação brasileira a partir dos anos de 1990, atendendo as determinações das agências internacionais para a educação dos países em desenvolvimento e sua forte relação com a produção, tendo como base especificamente dois documentos: a *Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien*, realizada em março de 1990, e o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, denominado *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório Delors*, elaborado entre os anos de 1993 e 1996.

A reforma da educação brasileira não ocorreu de forma isolada de outras políticas adotadas pelo Governo Federal brasileiro da época. Durante o governo de Fernando Collor de Mello, eleito Presidente da República em 1989¹⁸, e também durante o governo de Itamar Franco¹⁹, as políticas de cunho neoliberal²⁰ passaram a ser adotadas de maneira mais acentuada.

A partir da presidência de Fernando Collor de Mello, o governo brasileiro adotou, segundo Soares (1998, p. 36),

[...] uma série de reformas propostas pelo modelo liberal [...]. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou o pagamento da dívida externa promoveu a abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou a exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas.

¹⁸ O Presidente Fernando Collor de Mello, eleito pelo voto direto em 1989, após diversas denúncias de corrupção em seu governo, foi deposto, no dia 29 de setembro de 1992, por um processo de *impeachment*, sendo obrigado a deixar a Presidência da República.

¹⁹ Após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco assumiu a Presidência da República de forma interina entre outubro e dezembro de 1992 e em caráter definitivo em 29 de dezembro de 1992, permanecendo no cargo até 31 de dezembro de 1993.

²⁰ O pensamento liberal do final do século XX, comumente denominado de “neoliberalismo”, reapareceu logo após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição às políticas keynesianas e sociais-democratas que estavam sendo implementadas nos países centrais. Inicialmente surgiu de forma tímida por meio da divulgação de textos como *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944, e *A sociedade aberta e seus inimigos*, de Popper, em 1945. Na década de 1960, outras publicações se seguiram, dando sustentação a essa perspectiva, como *Os fundamentos da liberdade*, de Friedrich Hayek, em 1960, e *Capitalismo e liberdade*, de Milton Friedman, publicado em 1962. Contudo, foi a crise global, iniciada com a crise do petróleo, em 1973, e a onda inflacionária que se seguiu na década de 1980, levando ao declínio do Estado de Bem-Estar Social, associada ao colapso do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim, em 1989, que permitiram uma ampla ofensiva do pensamento liberal traduzido no projeto neoliberal desse final de século (RIZZOTTO, 2012. Disponível em: <<http://www.epsvjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosai.html>>. Acesso em: 19 set. 2012).

Durante esses dois governos, a educação assumiu a responsabilidade pelo resgate da dívida social e o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional. Mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciado em 1994, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado Brasileiro (MARE)²¹ – comandado por Luiz Carlos Bresser Pereira, que a economia nacional passou a apresentar “[...] um vasto programa de reformas, inclusive na educação brasileira, inspiradas no ideário neoliberal [...]” (SOARES, 1998, p. 23) com o aprofundamento da proposta de implantação de um Estado mínimo e privado.

Um pacote de reformas visando ao equilíbrio estrutural das finanças públicas foi elaborado. Foram, então, adotadas várias medidas que promoveram cortes tanto em investimentos como em programas sociais, indo ao encontro de propostas apresentadas pelo Banco Mundial que ainda na década de 1980 tratavam das políticas estratégicas voltadas para as áreas sociais e educacionais (SOARES, 1998).

Atrelando a educação à produtividade e competitividade industrial orientada pelo princípio da empregabilidade, FHC apresentou em seu plano de governo uma política educacional voltada para o incentivo à universalização do acesso ao ensino fundamental e à melhoria da qualidade do atendimento escolar. O ensino médio poderia viabilizar a preparação dos jovens para o trabalho, aumentando assim sua qualificação e, por conseguinte, as oportunidades de empregabilidade. Dessa forma, passaria a ser visto como um nível estratégico do sistema educacional (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, conforme discussão apresentada por Neves (1999, p. 134), o governo FHC consolidou a proposta iniciada nos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, e o sistema educacional brasileiro passou por um processo de redefinição no sentido de formar nos bancos escolares um novo trabalhador.

A escola pública passou, então, a direcionar “[...] seus componentes curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar mínimo de escolarização

²¹ Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, surge, por transformação da Secretaria de Administração Federal, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O órgão foi criado por força da Medida Provisória nº 813/95 e tinha por objetivo cuidar das políticas e diretrizes para a reforma do Estado; promover política de desenvolvimento institucional e capacitação do servidor no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional; promover a reforma administrativa; supervisionar e coordenar os sistemas de pessoa civil, de organização e modernização administrativa, de administração de recursos da informação e informática e de serviços federais; modernizar a gestão e promoção da qualidade no setor público e desenvolver ações de controle da folha de pagamento dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal. O MARE foi extinto em 1999 pela Medida Provisória nº 1.795/99 (Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/institucional/historico_MARE.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013).

[...]” permitindo aos indivíduos acesso a conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e normas de conduta pré-estabelecidas que garantissem a possibilidade de operar com produtividade as máquinas e também pudessem se adaptar às solicitações da nova organização do trabalho e da produção (NEVES, 1999, p. 135).

Essas reformas estavam pautadas no atendimento das novas demandas do mundo do trabalho, considerando a inserção da reestruturação produtiva²², discutidas e definidas particularmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, e também no documento elaborado pela Unesco, denominado *Relatório Delors*.

Em relação a esse último documento, há um capítulo dedicado aos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, princípios educacionais que norteiam a educação ideal para o século XXI, tendo como centro dos processos de aprendizagem o indivíduo, que ao longo da vida escolar desenvolve habilidades e competências necessárias para a sua adaptação ao mundo do trabalho.

Na expectativa de viabilizar essa política, o governo brasileiro organizou o Plano Decenal de Educação para Todos, base para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), orientando o desenvolvimento de habilidades e competências calcadas nas pedagogias das competências no sentido de propiciar aos educandos os conhecimentos necessários para sua inserção no mundo do trabalho, atendendo as novas condições determinadas pelo mercado de trabalho, ou para dar continuidade aos estudos.

Depois da elaboração e aprovação de uma nova legislação nacional foi a vez dos Estados programarem e apresentarem suas propostas educacionais buscando atender as determinações da legislação nacional.

Nesse sentido, em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), lançou um amplo plano de ação composto por 10 metas que deveriam ser alcançadas até 2010. Todas as medidas anunciadas tinham por objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino público paulista e

²² A reestruturação produtiva e industrial consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos Estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender as necessidades de garantia de lucratividade (CATTANI, 1997, p. 202).

consequentemente o aprendizado dos educandos. Já em 2008, buscando atender o cumprimento das 10 metas do Plano de Ação para a Educação, apresentou uma nova proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio, objetivando também garantir que todas as escolas que compõem a rede possuíssem uma base comum de conhecimentos e competências que propiciasse aos alunos não só a formação para o trabalho, mas também a possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Quando trata do currículo como espaço de cultura, a proposta curricular considera que a articulação entre cultura e conhecimento se dá nas atividades extraclasse, nas atividades curriculares e sugere o fim da dissociação entre a cultura e o conhecimento, valorizando a cidadania²³ cultural.

Assim, a partir da nova proposta curricular, a SEE/SP iniciou um programa denominado *Cultura é currículo*²⁴ composto por uma série de ações e projetos – *Lugares de aprender: a escola sai da escola, O cinema vai à escola e Escola em cena* – que pretendem contribuir para a construção de uma escola pública de melhor qualidade, de forma a atender os desafios do mundo moderno.

Compondo esse programa está o projeto *O cinema vai à escola*, que utiliza a linguagem cinematográfica na educação. Segundo texto de apresentação do projeto, esse tipo de atividade, por sua versatilidade e por apresentar, por meio de universos reais e fictícios, valores individuais e coletivos, possibilita também o diálogo entre várias disciplinas.

Os tópicos a seguir trazem de forma detalhada as determinações apresentadas tanto nos documentos elaborados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto nos documentos do *Relatório Delors*, além disso, evidenciam a relação com a reforma da educação brasileira e os seus desdobramentos na política educacional paulista, deixando clara a aceitação e implantação da nova diretriz educacional por meio do novo currículo oficial²⁵ proposto em 2008 e efetivado em 2009.

²³ Cidadania cultural pode ser entendida como o direito à comunicação e à representação da diferença cultural. Alguns artigos já foram publicados discutindo tal questão. Aqui citamos o artigo de Toby Miller, disponível em: <<http://www.tobymiller.org/images/espanol/cidadaniacultural.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

²⁴ O referido programa integra um conjunto de ações definidas pela SEE/SP no sentido de fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagem.

²⁵ Considerando que ao longo deste escrito utilizamos o termo “currículo oficial” e que esse termo apresenta diversas conotações e dimensões, penso ser interessante esclarecer a opção por fazer uso desse termo. Zotti apresenta, na introdução de seu livro *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*, o conceito de currículo como sendo o significado de ordem como sequência e ordem como estrutura, ou seja, “[...] além de expressar os conteúdos de ensino, é também estabelecida a ordem de sua distribuição por aqueles que definem o curso”. Também pode ser considerado uma relação de matérias ou disciplinas. Já currículo oficial

2.1 A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos²⁶ foi convocada para março de 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, em Jomtien, Tailândia, com o objetivo de insuflar o compromisso mundial de educar os cidadãos de todo o mundo. Patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 países e promoveu discussões sobre os encaminhamentos necessários na área educacional (PERONI, 2003).

Esse evento constituiu-se em um marco reorganizador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, relativizando o dever do Estado para com a educação e atribuindo a todos os setores da sociedade a tarefa de sua manutenção. Segundo Ramos (2005), foi com a aprovação desse documento que foi inaugurada a política de priorização sistemática do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino defendida pelo Banco Mundial.

Durante a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, foi elaborado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendidas como um empreendimento de longo prazo, ou seja, crianças, jovens e adultos deveriam ter condições de aprender a ler, escrever, se expressar oralmente, fazer cálculos e solucionar problemas, ter acesso aos conteúdos básicos de aprendizagem – habilidades, valores e atitudes – de forma que pudessem viver e trabalhar com dignidade, além de continuar aprendendo.

Para Lima (2002, p. 44), o lema “[...] ‘educação para todos’, articula-se à conjuntura política e econômica que marca o início da década de 1990, diante dos reordenamentos internacionais do capital”, conferindo à educação a responsabilidade pelo alívio da pobreza e a garantia do desenvolvimento dos países periféricos.

Dividida em 10 artigos e complementada com um plano de ação, a Declaração defende a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, apresenta dados sobre a falta de acesso à educação e a permanência nela e, conseqüentemente, a ausência de habilidades e

é definido pela autora como “[...] o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (ZOTTI, 2004, p. 2).

²⁶ Antes da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1989, foi realizada uma reunião regional para discutir os problemas educacionais dos países latino-americanos na cidade de Quito, Equador.

conhecimentos²⁷ necessários para a adaptação dos indivíduos às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do novo milênio (BRASIL, 2006a).

Considera ainda em seu preâmbulo que o volume das informações disponíveis no mundo sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender encontram-se amplamente disponíveis e se expandindo em um ritmo bastante acelerado, e quando combinadas com outras experiências acumuladas para o progresso da educação sugerem que é possível atingir a meta de educação básica para todos.

Na finalização do preâmbulo constata-se que a educação é um direito de todos – mulheres e homens de todas as idades no mundo inteiro –, fundamental para o progresso pessoal e social, que fortalece o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e contribui para a conquista de um mundo mais seguro, sadio e próspero no sentido de favorecer o progresso social, econômico e cultural (BRASIL, 2006a).

Silva (2002), ao discutir a política educacional proposta pelo Banco Mundial, a qual foi debatida e aprovada na Conferência, no sentido de garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todos, considera que ela apresenta, de fato, uma política educacional direcionada à forma como a aprendizagem ocorre visando expandir o conhecimento, mais do que como esse deve ser transmitido, buscando munir os estudantes da escola pública de competências, habilidades, domínio da linguagem, tanto para a redução da pobreza quanto para a produção de maiores rendimentos econômicos.

Os objetivos da Declaração são apresentados no Artigo 1, tópico 1 – *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* –, e salientam que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como

²⁷ O conhecimento implica reflexão e problematização das informações. Segundo conta no Dicionário Básico de Filosofia o conhecimento é definido como: “Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo ‘conhecimento’ designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 51). Conhecimento é aquilo que consideramos como real e verdadeiro. Pode ser tão simples e banal como dar o laço nos sapatos ou tão abstrato e complexo como a física de partículas. É socialmente criado. De modo geral, sociólogos consideram todas as formas de conhecimento como socialmente produzidas e moldadas pela cultura e estrutura de sistemas sociais. Karl Marx argumentava que as classes econômicas dominantes moldavam o conhecimento de maneira que promoviam seus interesses sobre os das classes subordinadas. Da perspectiva marxista, por exemplo, a ideia de que a riqueza resulta de trabalho árduo, e não de herança, sorte ou várias formas de manipulação de mercado, serve aos interesses das classes dominantes nas sociedades capitalistas. E isso é feito ocultando a verdadeira causa da riqueza e mantendo as classes baixas trabalhando de forma exaustiva (o que raramente as tornará ricas) e sem dar atenção crítica à realidade do sistema de classes e à maneira como funciona (JOHNSON, 1997, p. 48).

conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (BRASIL, 2006a, s.p.).

Os textos dos outros tópicos desse Artigo 1, considerando que se objetiva a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sugerem que a educação básica é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano no sentido de os países construírem níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (BRASIL, 2006a).

O tema *Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado* é discutido nos artigos 2, 3, 4, 5, 6 e 7. No Artigo 2 – *Expandir o enfoque* –, manifesta-se a necessidade de expandir o enfoque para além da ratificação do compromisso pela educação básica na perspectiva de propiciar às pessoas acesso a conhecimentos relevantes (BRASIL, 2006a).

No Artigo 3 – *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade* –, dividido em cinco subitens, discute-se a necessidade de proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos a educação básica de forma equitativa, oferecendo a todos “[...] a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (BRASIL, 2006a, s.p.).

O Artigo 4 – *Concentrar atenção na aprendizagem* – sugere que as pessoas aprendam “[...] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”, definindo nos programas educacionais “[...] os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (BRASIL, 2006a, s.p.).

O Artigo 5 – *Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica* – indica que

[...] os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (BRASIL, 2006a, s.p.).

Ainda de acordo com esse artigo, são indispensáveis os programas de alfabetização, considerando que saber ler e escrever é uma capacidade necessária em si mesma e fundamental para o desenvolvimento de outras habilidades vitais, seja em programas de educação formal, seja em programas de educação não formal (BRASIL, 2006a).

No Artigo 6 – *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem* –, sugere-se que ocorra a educação tanto para as crianças quanto para seus pais mutuamente e de forma

interativa, consolidando um ambiente de aprendizagem com vibração e calor humano. O Artigo 7 – *Fortalecer as alianças* – indica que, apesar de os governos nacional, estadual e municipal terem a obrigação de proporcionar educação básica para todos, devem sempre realizar alianças que contribuam de forma expressiva para o planejamento e a avaliação dos programas de educação básica (BRASIL, 2006a).

O tema *Educação para todos: os requisitos*, apresentado nos artigos, 8, 9 e 10, busca-se discutir a necessidade de se desenvolver uma política contextualizada de apoio com reformas na política educacional no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, devem-se mobilizar recursos tanto financeiros quanto humanos, públicos, privados ou voluntários e garantir uma melhor utilização dos recursos disponíveis. Afirma-se ainda que antes “[...] de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa” (BRASIL, 2006a)

Por fim, sugere-se o fortalecimento da solidariedade internacional, de forma que, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, as relações econômicas entre os países devem ocorrer de forma honesta e equitativa e que a comunidade mundial, inclusive os organismos e as instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade de minimizar as limitações que alguns países apresentam no sentido de alcançar a meta da educação para todos, considerando-se, para tanto, necessária a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres e que esses também resolvam conjuntamente com seus credores sua dívida externa (BRASIL, 2006a).

O Plano de Ação que complementa essa Declaração, concebido como um guia tanto para países quanto para organismos internacionais, organizações não governamentais (ONGs) e instituições de cooperação bilateral, cita a importância da capacitação em habilidades essenciais necessárias ao emprego e à produtividade (BRASIL, 2006a).

Quanto aos objetivos e às metas do Plano de Ação, sugere-se que os governos estabeleçam objetivos intermediários que possam mensurar o progresso realizado. Nesse sentido propõe que

objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas: (i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo; (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e (iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um “pisso” e não um “teto” – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação (BRASIL, 2006a, s.p.).

O Plano de Ação considera ainda que cada país deve estabelecer as suas próprias metas para a década de 1990, desde que atente para “[...] a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada, alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definidos”, lembrando que a educação básica deve ser vista como responsabilidade de toda a sociedade participando de forma ativa tanto da planificação, da gestão e, por fim, da avaliação (BRASIL, 2006a, s.p.).

Quando trata da cooperação bilateral e multilateral, o Plano de Ação ressalta que se deve estabelecer o espírito de parceria uma vez que a “[...] cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais [...]” (BRASIL, 2006a, s.p.).

Vale salientar que cada país deve determinar as ações concretas a serem realizadas com o intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e, com o objetivo de alcançar as metas propostas, deverá sugerir planos de ação que além de especificar as necessidades básicas de aprendizagem deverão incluir ainda as “[...] capacidades cognitivas, valores e atitudes a serem alcançados [...]” (BRASIL, 2006a, s.p.).

Faz-se imprescindível, ainda segundo o referido documento, que haja um contexto político favorável com ajustes das políticas setoriais em prol do desenvolvimento global do país, podendo ser necessárias medidas legislativas que viabilizem esses ajustes de modo a facilitar a cooperação entre os parceiros envolvidos no processo. Também deve ser dada especial atenção à construção dos currículos, que podem ser incrementados “[...] vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho” (BRASIL, 2006a, s.p.).

A definição de políticas para melhorar a educação básica também é outro ponto discutido no Plano de Ação por meio da aplicação de estratégias específicas que podem ter como foco:

Os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. A formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios [...] (BRASIL, 2006a, s.p.).

Ainda nesse quesito, é possível a utilização dos meios de comunicação no sentido de educar o público, uma vez que esse compartilha um grande volume de informações. Outro ponto a ser ressaltado é uma melhor utilização dos recursos tanto humanos quanto organizacionais e financeiros, considerando que isso não significa promover uma educação com custos mais baixos, porém, “[...] se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas [...]” propostas (BRASIL, 2006a, s.p.).

O Plano trata, ainda, da estruturação de aliança e mobilização de recursos, das ações prioritárias desenvolvidas pelos países em parceria com outras entidades e outros países, intercambiando informações, experiências e competências, empreendendo atividades conjuntas, havendo sempre uma cooperação no contexto internacional. Além disso, há que se fortalecer as capacidades nacionais com a prestação de apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais, buscando sempre satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (BRASIL, 2006a).

Em resumo, a Declaração apresenta a necessidade da cooperação entre as nações para o progresso, o fortalecimento de alianças no sentido de promover programas alternativos que envolvam a comunidade e o setor privado, buscando-se não apenas a garantia da educação formal, mas também a viabilização de programas de educação não formal, em que se assegurem o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição da aprendizagem, garantindo-se uma educação que atenda a todos, com conhecimentos úteis tanto para a inserção no mundo produtivo, quanto para a continuidade dos estudos.

Lima (2002, p. 46) assegura que foi a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passou a elaborar documentos – como o *Plano Decenal de Educação para Todos* – com propostas que minimizassem os problemas de universalização da educação básica. Para essa autora:

O discurso sobre a universalização da educação básica é apresentado como um elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice da escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Esse discurso, portanto, omite: a) um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; b) uma concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; e c) uma concepção de que esta ‘expansão/democratização’ deverá ser efetivada através da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional.

Seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jomtien, e demonstrando a preocupação da comunidade internacional com a educação fundamental, principalmente com o desenvolvimento de conhecimentos essenciais e competências cognitivas, outras conferências ocorreram fomentando o debate sobre a educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na China, e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi²⁸, Índia, ambas ocorridas em 1993; a Conferência de Aman²⁹, Jordânia, em 1996, e a Conferência de Islamabad, Paquistão, ocorrida em 1997 (GADOTTI, 2000; INEP, 1997).

Depois da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, a Conferência Geral da Unesco convocou, em novembro de 1991, uma comissão internacional à qual foi atribuída a função de refletir sobre o educar e o aprender no século XXI. Das discussões ocorridas no referido evento, foi elaborado o *Relatório Delors*. No tópico a seguir, apresentamos as discussões e determinações constantes no referido relatório sobre a educação.

2.2 O RELATÓRIO DELORS (1993-1996)

Em novembro de 1991, a Conferência Geral da Unesco convocou uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre a educação no século XXI. Financiada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI era composta por 14 personalidades³⁰ de diversas regiões do mundo, oriundas de horizontes culturais e profissionais diferenciados (DELORS, 1998).

Oficialmente, a Comissão foi criada no início de 1993 e realizou até o ano de 1996 uma série de encontros e debates relativos à educação. O resultado das discussões foi a elaboração do documento *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – também conhecido como

²⁸ Realizada em 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 12 set 2009.

²⁹ A Conferência de Aman, denominada Meia Década do Fórum Consultivo Internacional Sobre Educação Para Todos – Afirmação de Aman, ocorreu entre 16 e 19 de junho de 1998 (Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212712por.pdf>>. Acesso em: 12 set 2009).

³⁰ A seguir, os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “*Jacques Delors (França); In'am Al Mufti (Jordânia); Isao Amagi (Japão); Roberto Carneiro (Portugal); Fay Chung (Zimbábue); Bronislaw Geremek (Polônia); Aleksandra Kornhauser (Eslovênia); Michael Manley (Jamaica); Marisela Padrón Quero (Venezuela); Marie-Angélique Savané (Senegal); Karan Singh (Índia); Rodolfo Stavenhagen (México); Myong Won Suhr (Coreia do Sul); Zhou Nanzhao (China)*” (DELORS, 1998).

Relatório Delors –, que define a educação como “[...] um trunfo indispensável à humanidade [...]” que contribui decisivamente para o recuo da “[...] pobreza, exclusão social, as incompreensões, opressões e as guerras [...] com especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário” (DELORS, 1998, p. 11).

O Relatório aborda o desenvolvimento de quatro aprendizagens fundamentais³¹, que constituem para cada indivíduo os pilares do conhecimento, no sentido de propiciar a todos uma educação de qualidade. Os saberes e as competências a se adquirir são apresentados aparentemente divididos, porém para que o aprendizado aconteça de forma efetiva e ao longo de toda a vida, faz-se imprescindível a interação entre os pilares, considerando que esses estão imbricados.

A Comissão que elaborou o *Relatório Delors* considera que a educação, para a viabilização de uma sociedade mundial, está situada

[...] no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar o seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal (DELORS, 1998, p. 16).

O Relatório afirma que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento econômico e social, adaptando-se às transformações da sociedade, com a adoção de sistemas mais flexíveis e uma maior diversidade de cursos, podendo haver um trânsito entre as categorias de ensino de forma a minimizar a inadequação entre a oferta e a procura de empregos, diminuindo inclusive os índices de insucesso escolar (DELORS, 1998).

Além disso, manifesta a necessidade de caminhar para uma sociedade educativa, com uma educação ao longo de toda a vida, em uma escola capaz de produzir uma sociedade na qual todos sejam professor e aluno alternadamente e, por fim, apresenta os quatro pilares considerados base da educação: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a ser, para se conhecer e se compreender melhor, e aprender a viver juntos, dando ênfase ao aprender a viver juntos, a fim de participar da vida social e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (DELORS, 1998).

Com a referência ao aprender a fazer, evidencia-se no Relatório a necessidade de além da

³¹ Segundo informações constantes no *Relatório Delors*, as quatro aprendizagens fundamentais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr a prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (DELORS, 1998, p. 20).

É preciso atentar, ainda, para o fato de ser imprescindível o aperfeiçoamento do sistema educativo, em que se combine a participação de dinheiro público e privado, em um sistema de parcerias considerando que a educação é um bem coletivo e que todos devem ter acesso a ela, com igualdade de oportunidades (DELORS, 1998).

O referido Relatório – que posteriormente foi editado em formato de livro – está dividido em três partes. A primeira parte, denominada *Horizontes*, tem três capítulos. A segunda parte, conta com dois capítulos e trata dos *Princípios*, a terceira parte, intitulada *Orientações*, é composta de quatro capítulos (DELORS, 1998).

O primeiro capítulo do livro, na parte 1, denominado *Da comunidade de base à sociedade mundial*, julga que a “[...] interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo”, assim, deve-se permitir a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, ajudar todos “[...] a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (DELORS, 1998, p. 49-50).

O segundo capítulo, intitulado *Da coesão social à participação democrática*, considera que a política educativa deve ser bastante diferenciada e proposta de forma a dirimir a exclusão social promovendo a socialização do indivíduo, contribuindo com o querer viver juntos e fortalecendo na escola uma educação para a cidadania consciente e ativa que fortifique a vitalidade da democracia, dando inclusive resposta aos diversos desafios da atual sociedade da informação.

O capítulo três, *Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano*, relata que cabe à educação garantir à humanidade condições de dominar o seu próprio desenvolvimento. Sugere, ainda, que se estabeleçam novas relações entre política educativa e de desenvolvimento, reforçando as bases do saber e do saber-fazer estimulando a iniciativa, o trabalho em equipe no sentido de valorizar o auto emprego e o espírito empreendedor (DELORS, 1998).

Sobre o aprender a conhecer, o relatório entende ser fundamental antes aprender a aprender. Deve-se exercitar a atenção, a memória e o pensamento, principalmente se considerarmos que estamos inseridos em uma sociedade dominada pela imagem,

particularmente a televisiva. O aprender a fazer está relacionado à formação profissional e, nesse sentido, o relatório apresenta o seguinte questionamento: “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93).

Assim, enfatiza que as aprendizagens devem evoluir, sendo essencial desenvolver qualidades como a “[...] capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos [...]”, dando-se grande valor à competência pessoal, já que o progresso técnico altera as qualificações solicitadas pelos novos processos produtivos, levando-se em conta as mudanças ocorridas no mundo do trabalho particularmente durante o século XX com o desenvolvimento das economias industriais que ocasionaram a substituição do trabalho humano por máquinas, destacando-se nesse processo o caráter cognitivo das tarefas (DELORS, 1998, p. 94).

O tópico *Aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros* considera ser relevante que a educação incentive a descoberta progressiva do outro e de si próprio e a participação coletiva em projetos comuns de cooperação buscando-se a resolução de conflitos. (DELORS, 1998).

O quarto tópico – *Aprender a ser* – reafirma que a educação é uma viagem interior e deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa que precisa estar apta a elaborar pensamentos autônomos e críticos que lhe permitam decidir como deverá agir nas diferentes situações da vida. Afirma ainda que

a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. [...] Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade (DELORS, 1998, p. 100).

Educação ao longo da vida é o título do quinto capítulo do *Relatório Delors*, que discute a mutação que ocorre na educação por conta das possibilidades de aprendizagem que surgem fora do espaço escolar, em uma sociedade educativa, assim como a inserção de noções de competência em substituição à noção de qualificação.

É possível considerar, então, que esse relatório apresenta como centro dos processos de aprendizagem o indivíduo, que ao longo da vida escolar desenvolve habilidades e competências necessárias para sua adaptação no mundo contemporâneo. O novo lema pedagógico – aprender a aprender – assegura que a fonte do conhecimento não está na

percepção, mas, sim, na ação, na construção do conhecimento e, conforme afirma Cammarano González (2006, p. 127),

[...] no aprender a conhecer, um conhecimento que se circunscreve à compreensão do mundo, necessária para que cada indivíduo se adapte ao mundo; enquanto o aprender a fazer requer o repensar a ideia de um indivíduo cindido no plano cognitivo e no plano prático; planos estes que pareceriam se articular diante da presença do aprender a viver e de aprender a ser.

Sobre o aprender a fazer, Cammarano González (2006) assinala que esse saber está relacionado com a formação profissional, intrinsecamente ligada ao aprender a viver juntos, com a descoberta do outro, com a resolução de problemas de forma pacífica, com a realização de projetos comuns. Dessa forma, para que todo esse processo ocorra de forma eficaz, é necessário que o indivíduo também aprenda a ser, conhecendo a si mesmo.

Saviani (2008) considera que o “aprender a aprender” remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, porém é ressignificado, havendo um deslocamento do eixo do processo educativo,

do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2008, p. 431).

O mesmo autor (2008, p. 433) afirma, ainda, que o lema “aprender a aprender”, com forte presença no *Relatório Delors*, foi assumido também nos documentos oficiais do governo brasileiro elaborados pelo MEC “[...] servindo de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país”. Nesse sentido, a escola deve capacitar os alunos “[...] para adquirir novas competências e novos saberes [...]” já que, conforme consta nos PCN “[...] as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’” (BRASIL, 2000, p. 34).

A terceira parte do relatório congrega os capítulos seis – *Da educação básica à universidade* – sete – *Os professores em busca de novas perspectivas* – oito – *Opções educativas: o papel do político* – e nove – *Cooperação internacional: educar a aldeia global*. (DELORS, 1998).

A concepção das agências internacionais sobre a formação do novo cidadão e a execução e manutenção da política neoliberal nos países em desenvolvimento, nesse caso no Brasil, desdobra-se na definição das políticas educacionais adotadas, inicialmente no governo

Collor, mas principalmente no governo FHC, sendo que a escola passa a ser aliada decisiva para a reprodução desses ideais.

Com a realização de uma série de eventos promovidos pelas agências internacionais, visando à ampla discussão sobre investimentos e priorização da educação básica, o governo brasileiro inicia a implantação de uma nova política educacional. Nesse sentido, a reforma da educação escolar passa a priorizar a formação básica da classe trabalhadora que será preparada para a cidadania e para o trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades e competências (FALLEIROS, 2005).

Essa é a discussão apresentada no tópico a seguir, na perspectiva de demonstrar a relação existente entre as discussões ocorridas tanto na Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto no *Relatório Delors*³² e as mudanças na educação brasileira, por meio da reforma educacional ocorrida em meados dos anos 90 do século passado.

2.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS DE 1990

No bojo das discussões promovidas tanto por agências multilaterais, como pelo empresariado industrial nacional sobre o papel da escola na formação dos indivíduos em uma sociedade em constante transformação, o governo brasileiro, a partir da presidência de Itamar Franco (1992) e tendo à frente do Ministério da Educação e do Desporto Murílio Avellar Hingel, adota a reforma da educação brasileira, em que a escola passa a ser vista, além de espaço de socialização dos indivíduos, como uma instituição ideal para a materialização de um projeto político de formação de mão de obra apta ao atendimento das demandas tecnológicas de um novo industrialismo.

É necessário, então, que ocorram modificações na estrutura, organização e gestão dos sistemas de ensino, particularmente nas políticas de currículo e na formação dos professores, de forma a garantir que a escola, particularmente o ensino médio, priorize uma formação básica para a classe trabalhadora baseada na construção de competências que propiciem aos alunos a inserção no mercado de trabalho.

³² É necessário salientar que outros documentos também serviram de inspiração para a reforma da educação brasileira. Um deles e que não está contemplado neste escrito é o documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) denominado *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*, que pode ser acessado por meio do link <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>.

Para viabilizar essa política e legalizar os novos procedimentos, temos a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) – que efetivamente marca a formalização das proposições formuladas nos foros internacionais, por parte do governo brasileiro, visando à melhoria da educação básica.

Ainda como desdobramento dessas discussões, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 – a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (para cada um dos ciclos da educação básica) – as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Plano Nacional de Educação (PNE)³³ –, que apresentam como orientação básica a necessidade de se desenvolver nos alunos habilidades e competências de caráter geral por meio de um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos circunscritos às denominadas pedagógicas ativas capacitadoras da adaptação do educando às novas condições determinadas por um mundo em constante transformação.

Na perspectiva de detalhar os documentos que constituem a legislação educacional brasileira, apresentamos inicialmente o Plano Decenal de Educação, que seguindo as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos indica metas globais a serem atingidas no período de dez anos 1993-2003, como por exemplo, a melhoria do fluxo escolar, visando à diminuição da repetência e da evasão nas unidades de ensino, a ampliação do atendimento e a implantação de esquemas que propiciem às escolas públicas maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

2.3.1 O PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993)

A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – que teve por objetivo a retomada do compromisso de Jomtien para concretizar as metas discutidas naquela Conferência – iniciou em 1993 com a composição de um grupo executivo constituído por representantes do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), do Conselho Nacional de

³³ Outro documento elaborado pelo MEC foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que apresenta os fundamentos do trabalho desenvolvido por esse ministério visando à melhoria da educação brasileira. Esse documento, que não é discutido neste escrito, por ser um documento que relata as ações em prol da educação com base na legislação vigente, está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sob a coordenação do próprio MEC (BRASIL, 1993).

Objetivando tanto ampliar a dimensão política e técnica do documento como também dar apoio ao processo de elaboração do texto, foi instituído um Comitê Consultivo do Plano, composto pelas seguintes entidades: CONSED e UNDIME, Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente, outras entidades passaram a integrar esse Comitê, a saber: Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Ministério da Justiça (BRASIL, 1993).

Entre 10 e 14 de maio de 1993, realizou-se em Brasília a Semana Nacional de Educação para Todos, quando diversas entidades, tanto do governo quanto da sociedade civil, discutiram os rumos da educação nacional. Os relatórios produzidos nessa semana foram incluídos no Plano Decenal de Educação para Todos, que em um primeiro momento configurou-se como uma proposta que deveria ser discutida amplamente com toda a sociedade entre os meses de julho e novembro do mesmo ano, para a elaboração de um documento final (BRASIL, 1993).

O Ministério da Educação também promoveu nos dias 4 e 5 de novembro do mesmo ano uma reunião com entidades não governamentais, buscando democratizar o máximo possível o acesso de toda a sociedade civil à elaboração do referido documento. Nessa reunião estavam presentes as seguintes entidades: CRUB, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fundação Carlos Chagas (FCC), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Fundação Bradesco, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), IEL, OAB, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP), Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA), Confederação Nacional de Mulheres do Brasil (CNMB), Associação Brasileira de Antropologia, CNTE e Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE), que tinham por objetivo

promover a eliminação total do analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em um prazo de dez anos (BRASIL, 1993).

Lima (2002, p. 46) afirma que após a Conferência de Jomtien,

o Brasil passa a integrar um grupo de países periféricos com problemas de universalização da educação básica e analfabetismo. Em nosso país, as diretrizes de Jomtien se expressam no Plano decenal de educação para todos (1994-2003), elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos realizada em 1994, e, posteriormente, no 'Programa Educação para Todos', implementado no Governo FHC.

Em todos os eventos realizados pelo MEC com vistas a construir o Plano Decenal de Educação para Todos fica evidente que tal documento pretendia ser um sinalizador de ações, respeitando-se, dessa forma, a autonomia de estados e municípios na gestão da educação, considerando-se as especificidades de cada região, sem abrir mão de apontar para um norte a ser seguido e para metas a serem alcançadas.

Considerando a necessidade de desenvolvimento do país, o referido Plano entendia ser necessário um profundo ajustamento econômico e financeiro objetivando inserir o Brasil na ordem econômica internacional. Nesse sentido afirma-se que

[...] serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (BRASIL, 1993, p. 21).

Afirma-se, ainda, que os programas escolares adaptados a “[...] um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo [...]” devem formar “[...] o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos”. Tendo em vista que por conta da infinidade de dificuldades encontradas pelo sistema educacional para funcionar de forma efetiva e alcançar melhores resultados nas avaliações externas, esse trabalho não vem sendo realizado a contento, conseqüentemente os alunos se veem alheios à aquisição de competências sociais, o que, no futuro, poderá constituir um obstáculo à inserção econômica e social em uma sociedade cada vez mais exigente (BRASIL, 1993, p. 21-22).

Segundo esse documento, muitos são os obstáculos a enfrentar no sentido de promover uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todos. Entre os itens elencados no referido documento, podemos citar a baixa produtividade do sistema educacional ocasionada por altos índices de evasão e de repetência, os baixos índices

de desempenho escolar e práticas de avaliação de rendimento inadequadas que impedem a real observação do aproveitamento do aluno e a omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais (BRASIL, 1993).

Quando trata das estratégias para a universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo, o Plano apresenta objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica afirmando ser imprescindível munir crianças, jovens e adultos de competências fundamentais para plena participação na vida econômica, social política e cultural do país, principalmente de forma a satisfazer as necessidades do mundo do trabalho. Além disso, elenca como necessário

2 – Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3 – Ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4 – Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; 5 – Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; 6 – Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; 7 – estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 37-41).

As metas globais deveriam ser atingidas nos dez anos seguintes ou em períodos intermediários e deveriam considerar as competências fundamentais a serem alcançadas além de melhorar o fluxo escolar, reduzindo tanto o número de evadidos quanto de alunos retidos. Para que essas metas pudessem ser atingidas a contento, calcadas no binômio qualidade e equidade, foram definidas as seguintes ações:

1 – Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; 2 – Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; 3 – Profissionalização e reconhecimento público do magistério; 4 – desenvolvimento de novos padrões de gestão; 5 – Estímulo às inovações; 6 – Eliminação das desigualdades educacionais; 7 – Melhoria do acesso e da permanência escolar; 8 – Sistematização da educação continuada de jovens e adultos; 9 – Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação; 10 – Institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais; 11 – Profissionalização da administração educacional (BRASIL, 1993, p. 44-50).

Vale aqui salientar, que o Banco Mundial, desde os anos de 1980, é considerado o principal organismo internacional de financiamentos para a área da educação, particularmente no Brasil, considerando que para aumentar os recursos financeiros e alcançar de fato a universalização da educação básica é necessário que as políticas educacionais promovam ações que corrijam as distorções no fluxo escolar de escolas com altos índices de evasão e repetência, pois isso gera efeitos negativos no financiamento da educação (SILVA, 2002).

Sobre as medidas e instrumentos de prática do Plano, sugere-se a consolidação de parcerias e alianças garantindo eficiência e equalização no financiamento da educação e o desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio internacional, além da intensificação das ações governamentais em curso. Para a consecução dessas ações, havia a necessidade de ajustes na legislação educacional, possibilitando novas experiências curriculares e novos processos de avaliação (BRASIL, 1993).

Neves (2000) considera que apesar de o Plano contar com a participação efetiva de diversas instituições representativas da sociedade civil, os objetivos gerais da educação básica serviram de alicerce para selar um acordo existente entre o governo brasileiro e a ONU, para que a educação tivesse como finalidade a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem direcionadas à nova fase de desenvolvimento mundial, particularmente dos países subdesenvolvidos.

A autora afirma, ainda, que no detalhamento dos objetivos propostos no Plano já era possível observar de forma explícita ou implícita algumas ações do governo FHC como os

parâmetros curriculares nacionais, a reforma do ensino médio, a correção dos fluxos de escolarização básica, o aligeiramento dos programas de educação de jovens e adultos para certificação em curto prazo, os mecanismos da gestão democrática neoliberal, a criação do FUNDEF³⁴, a utilização dos recursos do FNDE diretamente nas unidades escolares, o estímulo à utilização de outras fontes de recursos, em substituição ao emprego direto de recursos públicos, além de uma maior subordinação técnica e financeira aos organismos internacionais do campo educacional (NEVES, 2000, p. 157).

Depois da discussão e aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos, que deu origem ao Plano Nacional de Educação (a ser abordado posteriormente), foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB³⁵, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, considerando que a educação escolar deve ter uma base nacional comum abrangendo obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento

³⁴ Vale salientar que, segundo Neves (1999), o FUNDEF, aprovado pela Emenda Constitucional 14, regulamentado posteriormente pela LDB 9.394/96, foi criado com o objetivo de concentrar sua atuação na meta prioritária governamental de *universalização do ensino fundamental regular*, excluindo do seu âmbito a educação infantil e a educação de jovens e adultos (NEVES, 1999, p. 138, grifos da autora). O FUNDEF não representou uma maior democratização na base do sistema educacional, ao contrário, converteu-se em mais um exemplo do caráter seletivo das políticas sociais em nosso país. A educação infantil pública, desenvolvida majoritariamente pelos municípios, inviabiliza-se, na prática, uma vez que as prefeituras deixam de dispor dos recursos necessários para o atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. O FUNDEF pune, ainda, os segmentos das camadas populares que não tiveram a chance de escolarizar-se na faixa etária regular de 7 a 14 anos. São excluídos, assim, da escolarização regular mínima, um contingente significativo de cidadãos.

³⁵ Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011>.

do mundo físico e natural e da realidade social e política, particularmente do Brasil. Essa documentação será detalhada no tópico a seguir.

2.3.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, uma exigência da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, segundo a qual a nova LDB – em substituição à Lei 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e não para a “Educação Nacional” – deve estabelecer os fins da educação indicando “[...] para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los”. (OLIVEIRA, 2004, p. 51).

A LDBEN 9394/96 estabelece que a educação escolar é composta da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior, cabendo à educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2006b, s.p.).

Antes do início das discussões da referida lei, as entidades representativas da sociedade³⁶ aglutinaram-se no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público constituído em 1986/1987 com atuação na elaboração da Constituição Federal de 1988.

Posteriormente, para as discussões em torno da nova LDB, esse fórum, passou a se chamar Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na LDB congregando, além das entidades integrantes, outras entidades³⁷ que também tinham relação com a

³⁶ Essas entidades eram CUT, CGT, OAB, ANPED, SBPC, Secretaria de Acompanhamento econômico (SEAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), (ANPAE), União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

³⁷ Além da CUT, CGT, OAB, ANPED, SBPC, SEAE, CEDES, ANDE, ANDES-SN, CPB, FENOE, FASUBRA, ANPAE, UNE e UBES, passam a fazer parte da então denominada as seguintes entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a Fundação Evangélica de Assistência Social (FENASE), a CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC), CONSED, UNDIME, CRUB, Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), OAB, Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (OLIVEIRA, 2004).

educação. A elaboração da LDB teve início na Comissão de Educação³⁸ da Câmara dos Deputados, que instituiu um Grupo de Trabalho que adotou como procedimento básico a consulta à sociedade civil (OLIVEIRA, 2004).

Na concepção do FNDEP, a nova LDB deveria ter um sentido progressista da ação pedagógica, que viabilizasse a escola pública, gratuita, universal e de qualidade, comprometida com a transformação social, possível por meio da gestão democrática tanto na escola quanto no sistema (OLIVEIRA, 2004).

Somente em 1990, a Comissão de Educação – presidida pelo Deputado Carlos Sant’Anna do PMDB/PA – começou a negociação dos pontos divergentes constantes do projeto inicial. As eleições³⁹ desse ano alteraram a configuração política do Congresso Nacional com a mudança de deputados e partidos políticos. Por conta desse fato, o projeto só foi ao plenário da Câmara dos Deputados em maio do ano seguinte, tendo na ocasião recebido 1.263 emendas (aditivas, substitutivas e modificativas) dos parlamentares, retornando às comissões técnicas para nova discussão. Novamente o processo de discussão da LDB – agora das emendas – foi interrompido.

Segundo Neves (2000), os empresários leigos no ensino, aproveitando a nova composição do Congresso Nacional, passaram a intervir de forma mais efetiva no texto da lei, por meio da apresentação de diversas emendas, propondo a concessão de subsídios públicos para as escolas da rede privada e ainda a privatização da educação.

Já no ano de 1992, ocorreram o processo de *impeachment* de Collor⁴⁰ e as eleições municipais. No final desse mesmo ano, a LDB voltou ao plenário. O projeto, então

³⁸ Presidida pelo Deputado Ubiratan Aguiar, que nesse período era do PMDB/CE, a comissão era composta por: 21 deputados do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 11 deputados do Partido da Frente Liberal (PFL), 4 do Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), 2 do Partido Democrático Social (PDS), 3 do Partido Democrático Trabalhista (PDT), 3 do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), 2 do Partido dos Trabalhadores (PT) e 1 do Partido Democrata Cristão (PDC), do Partido Liberal (PL), do Partido Comunista do Brasil (PC do B) e do Partido Socialista Brasileiro (PSB) (OLIVEIRA, 2004).

³⁹ Em 1990, ocorreram eleições gerais no Brasil para Senado e Câmara Federal (senadores e deputados federais), Executivo Estadual (governador) e Assembleias Legislativas (deputado estadual/distrital/de território). (Disponível: < <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleitos-1945-1990/cronologia-das-eleicoes>>. Acesso em: 12 jun. 2012).

⁴⁰ Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente da República Federativa do Brasil no final do ano de 1989 pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Sua meta como presidente era eliminar uma inflação de aproximadamente 80% ao mês. Para atingir seus objetivos, reduziu ministérios, demitiu servidores e anunciou o Plano Collor, que promovia, em um prazo de 18 meses, o bloqueio de contas-correntes e poupanças que excedessem 50 mil cruzeiros. Inicialmente o plano obteve resultados positivos, posteriormente, a queda das vendas no comércio e o desemprego fizeram a aceitação do governo despencar. Além de não agradar à população em geral, as medidas adotadas desagradaram aos parlamentares. A alta da inflação e as denúncias de corrupção levaram a Câmara dos Deputados a instalar uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para proceder à apuração. Com a confirmação das atividades ilegais, entidades da sociedade civil e partidos da

com o nº 101/93, foi aprovado na Câmara dos Deputados – na base de conciliações e acordos entre os partidos – e seguiu, em maio de 1993, para o Senado Federal, onde o relator foi o Senador Cid Saboia de Carvalho do PMDB/CE (OLIVEIRA, 2004).

Iniciou-se novamente um processo de discussão com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas. Apenas em novembro de 1994 o Parecer nº 250, de autoria do relator da comissão, Senador Cid Saboia de Carvalho, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado, com a apresentação de um substitutivo que mantinha as diretrizes do Projeto de Lei da Câmara nº 101/93 (OLIVEIRA, 2004).

Em 30 de maio de 1995, o referido parecer foi incluído na ordem do dia do Senado Federal para apreciação do plenário. No entanto, a falta de quórum inviabilizou a sua votação, fazendo-o retornar às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania do Senado. Posteriormente, foi considerado inconstitucional de acordo com parecer do Senador Darcy Ribeiro, na ocasião Relator dessa Comissão (OLIVEIRA, 2004).

Nesse contexto, utilizando-se do Projeto de Lei 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes⁴¹, o Senador Darcy Ribeiro, do PDT/RJ apresentou um substitutivo ao projeto da LDB – o documento havia sido amplamente discutido por diversas entidades – elaborado por integrantes do governo FHC por meio do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Esse substitutivo, por fim, foi aprovado tanto no Senado Federal como na Câmara dos Deputados e, então, sancionado pelo presidente da república em 20 de dezembro de 1996, constituindo-se na nova LDB, cujo artigo 1º enfatiza que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (OLIVEIRA, 2004; BRASIL, 2006b, s.p.).

Ramos (2006, p. 126) afirma que com a aprovação dessa LDB ocorreu a integração da noção de competência à reforma educacional, incidindo tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. A autora relata que as “reformas curriculares [...]

oposição lançaram uma manifesto contra a impunidade. Em setembro de 1992, a Câmara aprovou o *impeachment* de Fernando Collor, que foi efetivamente afastado do poder em 2 de outubro desse mesmo ano. Com o ocorrido, assumiu a presidência interinamente o vice-presidente eleito, Itamar Franco (Disponível em: , <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/impeachment-collor-435681.shtml>). Acesso em: 18 de set. 2012).

⁴¹ O Projeto de Lei nº 45/91, de autoria do Deputado Federal Florestan Fernandes, tratava da concessão de bolsas de estudos para os programas de mestrado e doutorado e, na ocasião, já estava em trâmite no Senado Federal.

visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências”.

Sobre a educação básica, a legislação define a forma de organização das séries, uma carga mínima anual de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos e currículos organizados a partir de uma base nacional comum e complementados em cada sistema de ensino, levando-se em conta as características regionais e locais de cada sistema, sendo obrigatórios “[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2006b, s.p.).

Especificamente sobre o ensino médio, considerada a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, o texto da LDB apresenta como finalidade desse nível de ensino, em seu artigo 35:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2006b, s.p.)

Já no artigo 36, que também trata do ensino médio, considera que o currículo deverá observar as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) (BRASIL, 2006b, s.p.).

Por fim, indica que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação [...]” sejam organizadas de modo que, ao final dos três anos do ensino médio, os alunos tenham adquirido “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e também “[...] conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2006b, s.p.).

Sobre a preparação geral para o trabalho, pode ser desenvolvida de forma facultativa a habilitação profissional tanto nos estabelecimentos de ensino médio como em parceria com instituições especializadas⁴² (BRASIL, 2006b, s.p.).

Ramos (2006) observa que quando se incorpora a discussão sobre competências na educação básica, particularmente no ensino médio, essas devem estar voltadas para a aquisição da criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas, em contraposição a tarefas rotineiras e repetitivas. As competências cognitivas, afetivas e sociais, que promovam o desenvolvimento da pessoa no sentido de qualificá-la para o trabalho também devem ser privilegiadas nessa etapa da educação escolar.

No texto das Disposições Transitórias, há a instrução de que um ano a partir da publicação da lei será instituída a Década da Educação, quando deverá ser encaminhado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação “[...] com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (BRASIL, 2006b, s.p.).

Com a elaboração e aprovação da LDB, o MEC inicia conjuntamente com diversas entidades da sociedade civil a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visando ampliar e aprofundar o debate educacional. Segundo o texto de apresentação do referido documento, é necessário que a escola propicie aos alunos sua integração ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Para tanto, considerando os princípios definidos na LDB 9.394/96, os PCNEM apresentam um novo perfil para o currículo do ensino médio, apoiado em competências básicas que buscam dar aos educandos significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, valorizando a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Essa é a discussão apresentada no tópico a seguir.

2.3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Depois da promulgação da LDB, em 1996, ocorreram as discussões acerca da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio⁴³. O documento,

⁴² O texto referente à habilitação profissional desenvolvida nos estabelecimentos de ensino médio ou em instituições especializadas por meio de parcerias foi dado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou os dispositivos da LDB 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 12 abr. 2012.).

elaborado pelo MEC, tomou como base os princípios definidos na LDB 9.394/96 e foi dividido em quatro partes, a saber: Parte I – Bases Legais, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento procura atender as necessidades impostas por um cenário de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais em âmbito mundial (BRASIL, 2000).

Falleiros (2005) afirma que a proposta de um novo ensino médio desenvolvida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) entre 1998 e 1999 apresentava traços de continuidade em relação aos PCN do ensino fundamental, aprofundando as ideias de Edgar Morin⁴⁴ e Phillippe Perrenoud⁴⁵ sobre o desenvolvimento de competências essenciais a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula. Contudo, é possível afirmar que a grande matriz da referida proposta curricular foi o Relatório da UNESCO, que serviu de base para a elaboração da LDBEN 9.394/96.

⁴³ O documento foi produzido e apresentado aos secretários de educação das unidades federadas e encaminhado ao CNE em 7 de julho de 1997. O parecer do CNE foi aprovado em 1º de junho de 1998 – Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – seguindo-se a elaboração da resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98, de 02/06/1998 e à qual o parecer se integra. O referido documento foi concebido em várias reuniões ocorridas entre dirigentes, equipe técnica e Secretaria da Educação Média e Tecnológica e professores de inúmeras universidades. Posteriormente, representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação também participaram das discussões (Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em: 6 set. 2006).

⁴⁴ Edgar Morin é antropólogo, sociólogo e filósofo. Nasceu na França. É pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). É formado em direito, história e geografia e já publicou mais de 30 livros, entre eles *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. O livro aborda problemas específicos de cada um dos níveis da educação apresentando sete buracos negros ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Esses buracos são nominados pelo autor como o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária e a antropológica.

⁴⁵ Philippe Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia; interessa-se pela pedagogia, cujo principal objetivo é melhorar a compreensão dos processos educativos. Atua nas áreas relacionadas a currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de psicologia e de ciências da educação na Universidade de Genebra. O autor discute o sucesso/fracasso escolar, considerando que cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subsequentes do currículo escolar, de modo a torná-los capazes de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, tornando qualquer ambiente, um ambiente pedagógico. O conceito de competência é salientado enfocando que não há uma definição clara e objetiva do que seja competência. Perrenoud menciona, ainda, que o sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como inteligência natural do indivíduo. Frequentemente o autor faz uma interligação entre competência e os programas escolares, iniciando a discussão afirmando que toda competência está ligada, fundamentalmente, à uma prática social de alta complexidade. Seu nome é sempre lembrado em discussões sobre temas como formação (de alunos e professores) para as competências, ciclos escolares e pedagogia diferenciada. No Brasil, suas ideias sempre exerceram grande influência. É referência essencial para educadores e praticamente fonte única para pesquisadores em educação e assessores em políticas educacionais. Seu pensamento serve de base para os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), estabelecidos pelo MEC durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O documento traz como proposta norteadora um currículo baseado no domínio de competências básicas, e não no acúmulo de informações, tornando a escola um local possível de integrar os alunos ao mundo contemporâneo, nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, buscando dar significado ao conhecimento escolar, por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, assegurando ainda que a educação constitua um processo intrinsecamente relacionado ao mundo produtivo e que o conhecimento conquiste uma instrumentalidade conferida pelos novos paradigmas econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2000).

Tratando do “novo ensino médio” considerado como etapa final de uma educação generalista, o texto dos PCNs relata que não só o Brasil como também os demais países da América Latina estão empenhados em promover reformas na área educacional no sentido de se repensar as diretrizes gerais que orientam esse nível de ensino, considerando “[...] as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”, tendo em vista que na década de 1990 a quantidade de informações disponíveis, principalmente por conta da denominada revolução informática, apresentava uma nova configuração dos parâmetros para a formação dos cidadãos, já que não havia mais a necessidade de acumular conhecimentos e sim de adquirir conhecimentos básicos, para uma formação geral (BRASIL, 2000, p. 5).

Sobre esse novo ensino médio, Falleiros (2005, p. 216) considera que

[...] não cabe à educação escolar básica, nem em seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades características do mercado de trabalho no atual contexto.

Em termos gerais, Falleiros (2005) afirma que os fundamentos pedagógicos presentes nos PCN são:

i) A psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não estáveis de conhecimentos; (ii) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural) e da noção de interdisciplinaridade no currículo do ensino médio; (iii) o desenvolvimento de competências (‘aprender a aprender’) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes (FALLEIROS, 2005, p. 219).

No tópico sobre a LDB e a reforma do currículo do ensino médio, Falleiros (2005) concebe que essa nova proposta congrega, em uma única modalidade, finalidades que até então estavam separadas, oferecendo a partir daí, uma educação voltada entre outras coisas para “[...] a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”, considerando que as revoluções tecnológicas e seus desdobramentos na produção e na informação asseguram à educação uma autonomia antes impossível, tendo em vista que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 2000, p. 10).

Sobre o papel da educação na sociedade tecnológica, os PCNEM asseguram que diante das novas exigências impostas pelo desenvolvimento tecnológico e social, torna-se imperioso o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais tanto para o desenvolvimento humano quanto para sua inserção no processo produtivo. Afirma, ainda, que há a necessidade de se desenvolver competências básicas para o exercício da cidadania e do desempenho profissional, como por exemplo, a capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a criatividade, a curiosidade, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a aceitação das críticas, a disposição para o risco, o pensamento crítico, o saber se comunicar e a capacidade por fim, de buscar conhecimento (BRASIL, 2000).

Para Falleiros (2005, p. 222), a educação oferecida pela escola pública desenvolvida por meio de habilidades e competências básicas para o exercício da cidadania e desempenho de atividades profissionais passaria a garantir a inclusão dos indivíduos na sociedade tecnológica. Para tanto, é necessário que se desenvolva nos alunos do ensino médio, cinco competências essenciais, a saber:

- (i) Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- (ii) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- (iii) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- (iv) relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- (v) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Nesse sentido, os PCNEM, ao discutirem o papel da educação na sociedade tecnológica, asseguram que se buscou produzir novas alternativas para o currículo do ensino

médio pautadas pelo “[...] novo significado do trabalho no contexto da globalização [...] com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social”, por meio de uma aprendizagem permanente, em que os estudantes desenvolvam competências básicas para continuar aprendendo (BRASIL, 2000, p. 13).

Sobre a reforma curricular e a organização do ensino médio, o documento, afirma que como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular incorporam-se as quatro premissas apontadas no *Relatório Delors*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Estabelece, ainda, o conhecimento escolar dividido em áreas⁴⁶ – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – objetivando uma prática escolar interdisciplinar e contextualizada, por meio da aprendizagem significativa (BRASIL, 2000).

Em todos os documentos que integram os PCNEM⁴⁷ fica evidente a preocupação em promover uma educação que dê conta das cinco competências essenciais indicadas anteriormente, proporcionando ao aluno condições de fazer uso da língua portuguesa, das linguagens matemática, artística e científica, de forma que consiga intervir na sociedade de forma efetiva, com um ensino que possa ser tanto aproveitado pelos alunos que queiram ingressar no mundo do trabalho, quanto para aqueles que queiram dar continuidade aos seus estudos.

O documento que trata do ensino de matemática revela, por exemplo, a necessidade de o ensino médio propiciar um aprendizado útil à vida e ao trabalho de forma contextualizada. Já o documento que trata das ciências humanas considera imprescindível entre outros conteúdos, uma formação voltada para o trabalho e a produção. Em todos os documentos, as habilidades e a competência a serem contempladas no ensino médio privilegiam a representação, a comunicação, a investigação, a compreensão e a contextualização sociocultural (BRASIL, 2000).

Segundo o texto dos PCNEM, o ensino médio busca mais do que simplesmente propiciar a conquista de um diploma. Espera-se que se compreenda, entre outros aspectos, a

⁴⁶ A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias congrega as disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física e informática. A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias reúne as disciplinas de química, física, biologia e matemática e a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias agrupa as disciplinas de história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia.

⁴⁷ A parte I dos PCNEM trata das bases legais para a elaboração do documento; a parte II trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a parte III trata da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estão destacadas na parte IV do documento.

dinâmica das instituições sociais e políticas, para além do frágil dinamismo da política nacional, e que se desenvolvam atitudes e valores que revigorem as inquietudes e questionamentos do aluno (MARTINS, 2000).

Os PCNEM, tendo como base legal a LDB 9.394/96, apresentam uma nova proposta para o currículo do ensino médio, considerando para tal inovação pedagógica as necessidades contemporâneas impostas pelo mundo do trabalho e por outras práticas na sociedade tecnológica. No próximo tópico, traremos as discussões apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Parecer da Câmara de Educação Básica.

2.3.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Os PCNEM apresentaram uma proposta para o currículo do ensino médio com base na LDB 9.394/96. Da mesma forma, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)⁴⁸, aprovadas em 1º de junho de 1998, as quais constituem um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar. É esse documento que apresentamos neste tópico.

Para Martins (2000, p. 74), o ensino médio é a etapa da educação

que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade; pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior, e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão, encontra-se defasado e questionado em ambas as versões. Se, de um lado, o ensino médio forma jovens que têm acesso ao ensino superior, de outro, há um grande contingente de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente.

Martins (2000) afirma que a reforma do ensino médio surgiu no Brasil como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, considerando-se a necessidade de adequar esse nível de ensino às mudanças impostas pela terceira revolução

⁴⁸ Pelo Aviso nº 307, de 07/07/97, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, encaminhou para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio (BRASIL, 2000, p. 46).

técnico-industrial e pelas novas dinâmicas sociais e culturais inseridas nesse processo de transformações. Nessa direção, leva-se em conta a perspectiva de formação de um aluno portador de um perfil mais condizente com as características do período pós-industrial, tendo em vista que nesse novo contexto a

facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras (BRASIL, 2000, p. 58).

Assim como os demais documentos que fazem parte da reforma da educação brasileira dos anos de 1990, a Resolução do CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes⁴⁹ Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sublinha que “[...] a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação devem estar coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade [...]”, indica ainda que “[...] o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamentos dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 1998, sp.).

Com relação à estética da sensibilidade, o documento recomenda que nesse contexto,

[...] deverá substituir a repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998, sp.).

Já o texto que trata da política de igualdade leva em conta o reconhecimento dos direitos humanos, os deveres e direitos da cidadania, o protagonismo e o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação. O item que trata da ética da identidade levanta a discussão sobre a superação das dicotomias entre o mundo moral e o da matéria,

⁴⁹ Segundo o texto apresentado no referido documento, “Diretriz” é definida como a linha reguladora do traçado que indica direção e deve ser mais duradoura. Nesse sentido, as diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais frequente (BRASIL, 2000, p. 49).

reconhecendo que a educação é um processo de construção de identidades sensíveis e igualitárias por meio de uma prática humanista (BRASIL, 1998, sp.).

Para Ramos (2006, p. 131), a

estética da sensibilidade, campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada à educação profissional), permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo fazer bem feito, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

Por fim, a ética da identidade é o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. A educação com base na ética da identidade teria como fim a autonomia, isto é, a construção da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. Assim, seria possível formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas. A autonomia precisaria estar ancorada em competências intelectuais que dêem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

O documento também trata da aprendizagem ao longo de toda a vida no sentido de o indivíduo conseguir se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação, munido de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. Para tanto, é primordial que o currículo escolar esteja organizado de forma a propiciar aos alunos competências cognitivas e sociais (BRASIL, 1998).

Considera que o currículo do ensino médio deve estar não apenas contextualizado como também integrado de forma interdisciplinar em relação às três áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – que compõem a base comum dos currículos, objetivando, em cada área, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas que permitam ao educando o exercício pleno da cidadania, objetivando a possibilidade de se instaurar um diálogo entre as diferentes disciplinas para a troca de experiências e metodologias (BRASIL, 1998).

Sobre os saberes das áreas curriculares, o documento afirma que na área de Linguagens e Códigos “[...] estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania”.

Na área de Ciências da Natureza e Matemática, o documento observa a inclusão das competências “[...] relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional [...]” e na área de Ciências Humanas, destacam-se as competências relacionadas à “[...] apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas [...]”. Sobre a presença das Tecnologias em cada uma das áreas, é resultado da necessidade que ela adquire na educação geral já que é o tema que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 93).

Ramos (2006, p. 142) faz um alerta sobre esse agrupamento de disciplinas em áreas de conhecimento e considera que é preciso

ressaltar que a generalidade das áreas de conhecimento, mormente associadas aos campos do conhecimento científico, por serem constructos a partir dos quais os homens compreendem e transformam a natureza, não deve substituir a especificidade de campos mais restritos do saber (por exemplo, as Ciências Naturais comportam os conhecimentos da Química, da Física e da Biologia, mas cada um desses campos mais restritos possui sua epistemologia que não permite que suas especificidades sejam lidas a partir dos códigos e princípios aplicados indistintamente a todos eles). Por isso, uma área de conhecimento deve ser compreendida como uma totalidade orgânica, síntese de diversas determinações, com aspectos de generalidade mas também de particularidade, muitas vezes contraditórias entre si. Considerar o que há de específico de cada campo do saber não implica o isolamento dos saberes. As áreas podem expressar uma interessante unidade composta por uma diversidade que se articula e que se comunica entre si. Sobre o recorte pré-determinado, deve-se saber que um projeto construído a partir da realidade do educando pode sugerir novas formas de organização do saber e de relacionar conhecimentos. Assim, a contextualização de conhecimentos não pode ser um simples estabelecimento de relações entre conteúdos. Ela requer um comprometimento com a realidade social dos educandos e, portanto, um processo de investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade dos alunos, contraditória e, muitas vezes, perversa, frente ao papel que deve cumprir a escola.

Como determinado na LDB, as DCNEM também tratam da parte diversificada do currículo, determinam uma carga horária mínima de 2.400 horas para o ano letivo do ensino médio, dando às escolas ou aos sistemas de ensino liberdade de organização curricular, afirmando que não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho e que essa última não deverá ser confundida com a formação profissional (BRASIL, 1998).

Segundo Ramos (2006, p. 129), a formação básica para o trabalho, definida pelo texto da Resolução, é vista como “[...] necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho”. A autora segue afirmando que as reformas educacionais “[...] baseiam-se numa

certa forma de compreender a sociedade e [...] na capacidade da escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade”, considerando que é primordial a escola oferecer uma formação mais condizente com as características da sociedade pós-industrial, marcada por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a escola, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, tende a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, entre essas, a capacidade de aprender é decisiva, possibilitando a formação de pessoas aptas à assimilação de mudanças “[...] mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças [...]” já que essas não seriam fruto de desigualdades sociais, mas apenas diferenças. Desconsidera-se, assim, as condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos pela humanidade, como se todo o processo estivesse única e exclusivamente relacionados ao fato de as pessoas serem diferentes (RAMOS, 2006, p. 135).

Observa-se, então, que o ensino pautado em habilidades e competências propicia uma formação que naturaliza as diferenças sociais como se tudo fosse resultado de escolhas feitas pelos próprios indivíduos. Não cabe, nessa perspectiva, contestar o que parece ser único, já que o aceitável é que o itinerário de vida dos jovens seja cada vez mais imprevisível, um projeto em aberto, relacionado apenas às escolhas que ele fez.

Da mesma forma que a LDB e os PCNEM, as DCNEM tratam do currículo do ensino médio destacando o trabalho com as habilidades e competências e a aprendizagem ao longo da vida, considerando os quatro pilares da educação e o fortalecimento dos valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB com a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Dando sequência à apresentação da legislação educacional brasileira, seguem as discussões acerca da elaboração do Plano Nacional de Educação, que teve como base o Plano Decenal de Educação, e as determinações do documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Para Todos e no *Relatório Delors*.

2.3.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação, elaborado a partir das discussões do *Plano Decenal de Educação para Todos*, produzido durante o ano de 1993, foi aprovado em 9 de

janeiro de 2001 pela Lei Ordinária nº 10.172⁵⁰ e estava estruturado, segundo Aguiar (2010, p. 710), em torno de três eixos: “[...] a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento; c) a educação como meio de combate à pobreza”.

A construção desse plano atendeu os compromissos assumidos pelo FNDEP e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil, evidenciando interesses e embates na busca da definição das prioridades educacionais para toda uma década, incorporando em seu texto demandas históricas da população brasileira (AGUIAR, 2010).

O referido documento traça um histórico da educação no Brasil, particularmente sobre a elaboração de um plano que atendesse as necessidades educacionais de todas as regiões do país. Relata que o primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962 por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Esse documento agregou um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser atingidas em um prazo de oito anos; em 1965, passou por revisão. Cinquenta anos após a primeira iniciativa é que reaparece a ideia de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2011)⁵¹.

O PNE tem como objetivos, além de aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar qualidade do ensino, diminuir as desigualdades sociais e regionais de acesso à escola e permanência nela, valorizando a democratização da gestão do ensino público. São elencadas também prioridades no Plano no sentido de

1. Garantir o ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino;
4. Valorização dos profissionais da educação;
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s.p.).

O Plano define, ainda, “[...] as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos” (BRASIL, 2011, s.p.).

⁵⁰ Lei Ordinária nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 14 fev. 2007).

⁵¹ Plano Nacional de Educação (Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011).

Sobre o ensino médio, terceira etapa da educação básica, o texto do Plano a considera um intenso fator de formação para a cidadania e para a qualificação profissional. Apresenta vários dados sobre quantidade de matrículas no ensino médio, faixa etária dos alunos (distorção idade-série), evasão e repetência por região do país, dados que indicam descontinuidade no processo de escolarização dos jovens. Entretanto, esse foi o nível de ensino que apresentou maior taxa de crescimento entre 1991 e 1998 (BRASIL, 2011).

Ao tratar das diretrizes do ensino médio, o Plano sugere que nessa etapa da vida escolar os jovens, inseridos ou não no mercado de trabalho e dentro ou não da faixa etária prevista⁵², tenham acesso a “[...] educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social”, em um ensino que prepare tanto os jovens quanto os adultos para os desafios da modernidade, por meio da aquisição das competências

relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2011, s.p.).

No item Objetivos e Metas para o Ensino Médio, o Plano estabelece, entre outros tópicos, a necessidade de promover e fortalecer, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular apresentada pelo CNE, melhorando o aproveitamento dos alunos nas avaliações externas e reduzindo em 5%, a cada ano, a repetência e a evasão, encurtando paulatinamente o tempo médio de conclusão desse nível de escolaridade.

Para acompanhamento e avaliação do Plano, há a indicação de que imediatamente ocorra a elaboração dos planos estaduais em consonância com o Plano Nacional. Ainda nesse ponto, sugere a realização de avaliações periódicas, a primeira quatro anos após a implementação do referido Plano. Lembrando que ações, metas, objetivos e diretrizes do Plano, mais do que um plano de governo, deve ser entendido como um plano de Estado, com vistas à promoção de uma educação voltada para a inclusão social, a produção científica e tecnológica e a cidadania do povo brasileiro (BRASIL, 2011).

Pode-se observar que o objetivo mais amplo do PNE, assim como dos demais documentos que compõem a legislação educacional brasileira do período, é assegurar o

⁵² 15 anos para a 1ª série do ensino médio, 16 anos para a 2ª série do ensino médio e 17 anos para a 3ª série do ensino médio. Plano Nacional de Educação (Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011).

desenvolvimento da educação básica, proporcionando a crianças, jovens e adultos, competências fundamentais para a participação na vida econômica, social, política e cultural, atendendo a demanda imposta pela nova ordem mundial (NEVES, 2000; PERONI, 2003).

Todos os documentos descritos neste capítulo, que compuseram a reforma da educação brasileira do período, pautaram-se tanto nas discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia, como nas definições do *Relatório Delors*, elaborado entre 1993 e 1996.

O Plano de Ação oriundo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos traz a urgência de se satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, de forma que esses tenham condições de aprender a ler, escrever, se expressar oralmente, fazer cálculos e solucionar problemas, tendo acesso a conteúdos básicos de aprendizagens, na perspectiva de poder viver e trabalhar com dignidade e aprender continuamente ao longo de suas vidas. O referido documento sugere, ainda, que os indivíduos possam se adaptar às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do novo milênio.

Ainda segundo esse documento, a universalização do acesso à educação deve ocorrer de forma equitativa e devem ser criados mecanismos que possam aferir periodicamente a melhoria dos resultados da aprendizagem, particularmente com o desenvolvimento de conhecimentos essenciais e competências cognitivas.

O *Relatório Delors*, como ficou conhecido o documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, vê a educação, por meio de quatro aprendizagens fundamentais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), como um recurso indispensável para o recuo da pobreza e da exclusão social, sendo que ela deve estar a serviço do desenvolvimento econômico e social, adaptando-se às transformações da sociedade.

Quando trata das quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares da educação, o Relatório sugere a valorização do desenvolvimento de qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, considerando sempre as mudanças solicitadas pelos novos processos produtivos ocorridos particularmente a partir do século XX com o desenvolvimento das economias industriais.

Observa-se, então, que esse Relatório, em alguns momentos complementa e em outros reitera o que foi aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e apresenta como centro dos processos de aprendizagem o indivíduo. Este deve aprender a desenvolver ao longo da vida e de forma criativa habilidades e competências que

proporcionarão sua adaptação ao mundo contemporâneo, assumindo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, a reforma da educação brasileira ocorrida nos anos de 1990 pauta-se pela formação básica da classe trabalhadora por meio do desenvolvimento de habilidades e competências de caráter geral, imprescindíveis para que crianças, jovens e adultos possam participar da vida econômica, social, política e cultural do país, tendo como ponto central as necessidades do mundo do trabalho.

Se por um lado esses documentos tratam da formação básica para o trabalho e para a cidadania, de modo que os estudantes sejam capazes de se adaptar de forma flexível às novas demandas do mundo produtivo, por outro lado consideram como sendo importante o prosseguimento nos estudos, conforme artigos 26, 35 e 36 da LDBEN 9.394/96, documento que guia a elaboração dos outros documentos citados neste escrito.

Mesmo assim, consideramos que tendo como premissa os quatro pilares da educação norteando os processos de ensino e aprendizagem, calcados em habilidades e competências, a proposta de educação referenciada na reforma dos anos de 1990 não sugere uma formação que incentive a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos, já que se parte sempre dos interesses do aluno e, nesse sentido, é preciso levar em conta o meio em que ele se encontra, ou seja, o contexto em que vive. Nessa proposta educacional, dá-se ênfase ao manuseio das novas tecnologias, e o indivíduo deverá atuar sempre de forma criativa na perspectiva de resolver problemas de forma cooperativa, garantindo em alguma medida a inclusão das massas trabalhadoras na sociedade tecnológica contemporânea.

Após a elaboração de uma nova legislação nacional, as secretarias estaduais de educação iniciaram a materialização desses documentos e principiaram as discussões para a organização de “propostas curriculares” que viriam a constituir um currículo que definiria o que efetivamente deve ser “ensinado e aprendido” nas escolas. Essa discussão estará presente no capítulo a seguir, no qual apresentamos o Currículo do Estado de São Paulo e o projeto *O cinema vai à escola*.

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PAULISTA

No primeiro capítulo desta tese, apresentamos a nova legislação nacional de educação que tem como base as definições constantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e do *Relatório Delors* pautadas na aprendizagem ao longo da vida por meio dos quatro pilares da educação, com o desenvolvimento de habilidades e competências, mais especificamente, às competências leitora e escritora.

Neste capítulo, apresentamos a política educacional delineada pelo Governo Estadual Paulista que, em atendimento às determinações do Plano Nacional de Educação, rediscute a educação considerando as definições da LDBEN 9.394/96, calcada em habilidades e competências, na perspectiva de se adequar às novas orientações do MEC.

O Plano de Ação que tinha por objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino público paulista e, conseqüentemente, o aprendizado dos educandos, era composto por 10 metas que deveriam ser alcançadas até 2010. Buscando cumprir tal objetivo, o governo propôs a realização do programa *Cultura é currículo*, composto por três projetos que oferecem diversificação nas situações de aprendizagem. Esse é o assunto dos tópicos a seguir.

3.1 A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, lançou um amplo Plano de Ação⁵³ composto por 10 metas, as quais buscavam erradicar o analfabetismo em crianças de até 8 anos de idade, oferecer no ensino fundamental nove anos de escolaridade, reduzir em 50% as taxas de reprovação tanto no ano final do ensino fundamental, quanto no ensino médio, implantar programas de recuperação para alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, buscando minimizar as dificuldades desses alunos, atender a demanda de jovens e adultos por ensino médio e incluir nesse nível o ensino profissionalizante, implantar um programa de formação de professores e de toda a equipe gestora das unidades escolares, além de instalar laboratórios de informática e de ciências, investir em infraestrutura com a construção/reforma de quadras esportivas nas

⁵³ O texto completo com as 10 metas do novo Plano Estadual da Educação está disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 13 abr. 2009. Informações adicionais estão disponíveis nos seguintes sites: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>> e <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87022>>.

unidades escolares e instalar circuito interno de TV para garantir a segurança dos alunos (SÃO PAULO, s.d.a).

Em artigo publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, a então Secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, avaliou que o acesso à escola se universalizou superando o desafio da inclusão, mas agora seria necessário garantir a qualidade do aprendizado nas escolas (*Folha de S.Paulo*, 2007).

Sobre o ensino médio, afirma que esse segmento “[...] terá uma estrutura curricular com ênfase na sondagem vocacional”, entendendo que os avanços na evolução tecnológica “[...] desafiam nossos jovens a se manterem constantemente preparados para os desafios da vida profissional”. Dessa forma, haveria investimentos no ensino profissionalizante em parceria com o setor privado elevando a qualidade do ensino de informática e línguas (*Folha de S.Paulo*, s.p. 2007).

A secretária afirmou que seria importante haver uma avaliação periódica – tanto interna quanto externa – das unidades escolares no sentido de verificar a qualidade do aprendizado, as taxas de reprovação e evasão, a assiduidade dos professores e a estabilidade do quadro de profissionais da escola (*Folha de S.Paulo*, s. p., 2007).

Para a secretária, as propostas objetivavam a valorização do esforço conjunto de toda a equipe escolar, pois não haveria avaliação individual dos docentes ou comparação de desempenho entre escolas da rede. A premissa era de que cada escola tivesse sua própria meta a ser atingida de acordo com os resultados que apresentasse. Ela ressaltou ainda que “escolas que apresentarem melhor evolução receberão remuneração adicional [...]” beneficiando o conjunto da equipe escolar. Assegurou também que essas “medidas favorecem escolas em situação mais crítica, que receberão apoio especial para superar as dificuldades”. Trata-se de um trabalho que objetivava uma maior equidade⁵⁴ do sistema (*Folha de S.Paulo*, s.p., 2007).

Buscando atender o cumprimento das 10 metas do Plano de Ação para a Educação, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, lançou o programa *São Paulo Faz Escola*, que em 2008 apresentou uma nova proposta

⁵⁴ A palavra equidade é definida no *Dicionário Houaiss* da seguinte forma: “1. Justiça natural; imparcialidade de um julgamento; 2. Igualdade, equivalência de direitos” (HOUAISS, 2011, p. 368). É diferente de igualdade, que esse dicionário define como: “1. Fato de não apresentar diferença quantitativa de salário; 2. Uniformidade, estabilidade de pulso; 3. Estado de uma superfície plana de um terreno; 4. MAT relação existente entre duas grandezas iguais” (HOUAISS, 2011, p. 512).

curricular para o ensino fundamental e médio, que tinha como um dos princípios centrais o currículo como espaço de cultura.

Essa proposta, que se tornou currículo oficial a partir de 2009, teve como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as escolas da rede pública estadual com a elaboração de mesmo material didático a ser utilizado por toda a rede, levando os professores a trabalhar o mesmo plano de aula independentemente da região em que a unidade escolar estivesse localizada.

Cabe salientar que o currículo escolar é o elemento ordenador daquilo que se faz (ou se pretende fazer) na escola. O termo currículo advém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado, trata-se de um processo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos escolares promovem uma definição das disciplinas e distribuição dos conteúdos entre os componentes curriculares propostos. Quando se trata da educação, pode-se dizer que a escolaridade é o percurso dos alunos e o currículo é o que embasa esse percurso, é o conteúdo a que eles deverão ter acesso durante seu percurso escolar.

Nesse sentido, o currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza seu processo educativo. Esse currículo é, para Sacristán (2000, p. 125), “[...] fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, a determinados valores”. O currículo tem uma história vinculada à organização da sociedade e da educação, é parte integrante e ativa de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos.

Para que o currículo possa efetivamente contribuir para o sucesso escolar é necessário que apresente características básicas, imprescindíveis à sua composição, como por exemplo, a flexibilidade, a atualidade e a capacidade de transmitir conceitos, informações, práticas e teorias que unam, integrem e explorem temas variados e, ao mesmo tempo, complementares (SÃO PAULO, 2004).

Durante o século XX, o moderno estado industrial que assumiu a hegemonia no setor produtivo, afetou a relação entre educação e sociedade. Nesse sentido, surgiram diversas teorias educacionais centradas na educação, no papel de formação de mão de obra com o objetivo de atender as necessidades desse novo estado industrial. Assim, o currículo escolar deveria traduzir na sua organização, os valores e as formas de vida e de trabalho que caracterizassem os padrões econômicos, políticos e culturais do estado moderno industrial (SÃO PAULO, 2004).

Atualmente, o currículo escolar, considerando os avanços tecnológicos, forma-se com base nas necessidades de cada escola e de cada aluno. Passa-se, então, a ser definido como sendo todas as situações vividas pelo aluno dentro e fora da escola, pensando nas relações sociais, nas experiências de vida acumuladas pelo indivíduo ao longo de sua existência. A escola deve buscar na experiência diária do aluno elementos que subsidiem a sua ação pedagógica e, ao mesmo tempo, recursos que contribuam para a formação do currículo escolar dos estudantes.

Buscando implementar a nova proposta curricular, a SEE/SP enviou a todas as escolas uma série de materiais pedagógicos, buscando auxiliar tanto o trabalho da equipe gestora como também do corpo docente. Esses materiais (apostilas no formato cartilha, jornal e DVDs) foram enviados a todas as escolas da rede (equipe gestora [diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico], professores e alunos) com orientações específicas sobre sua utilização na unidade escolar (SÃO PAULO, 2008a).

A coordenadora geral do projeto, Maria Inês Fini, afirmou, na apresentação da *Revista do Professor* – distribuída em todas as escolas da rede pública estadual, independentemente de a escola ser da zona rural ou urbana –, que compreende que professores e alunos são únicos e que o material disponibilizado seria referência para as práticas em sala de aula (SÃO PAULO, 2008a).

O primeiro material elaborado por uma equipe técnica da SEE/SP e distribuído em todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo foi o *Jornal do Aluno*⁵⁵, organizado por áreas – no formato de um jornal e entregue a todos os alunos – e a *Revista do Professor* – que subsidiou a aplicação das atividades propostas no referido jornal e foi entregue a todos os professores (Figura 1).

⁵⁵ Segundo a coordenadora geral do projeto, Maria Inês Fini, em notícia postada no site da Secretaria de Estado da Educação, *O Jornal do Aluno*, possui 48 páginas, é do tamanho do *Diário Oficial* e está “[...] dividido em disciplinas, apresentando diversas atividades a serem trabalhadas pelo estudante que dão espaço à interatividade [...]”. Adiantou que a linguagem é semelhante à dos jornais brasileiros, o projeto gráfico ajuda na aprendizagem e tem atrativos para prender a atenção dos jovens. Elaborado de forma interdisciplinar, enfatiza, em todas as disciplinas, a competência de ler e de escrever e os conceitos da Matemática. Já a revista, segundo ela, é um guia seguro para o professor desenvolver os exercícios propostos no jornal. Nesse guia (com tiragem de 160 mil exemplares), o mestre encontrará princípios, leis e teorias relativas às atividades que os alunos farão e as explicações dos motivos pelos quais as tarefas forma propostas (Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=90789>>. Acesso em: 9 set. 2013).

Figura 1 – Capa da *Revista do Professor* entregue pela SEE/SP às escolas no início do ano letivo de 2008.



Fonte: São Paulo (2008a).

De acordo com orientações da SEE/SP, esse material – dividido em fundamental e médio, por disciplina/série – apresentava em seu teor o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo predeterminado⁵⁶, além disso, trouxe, de forma detalhada, possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do jornal – indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março), objetivou subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula durante o denominado período de recuperação intensiva⁵⁷ e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática (SÃO PAULO, 2008a).

Segundo informações constantes na *Revista do Professor*, as “habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia” e não exclui o desenvolvimento de outras habilidades (SÃO PAULO, 2008a, p. 15).

Após o período de recuperação intensiva – *Jornal do Aluno*, *Revista do Professor* e vídeos tutoriais –, a SEE/SP enviou um novo material em formato de cartilha,

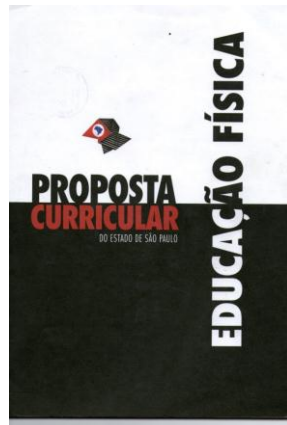
⁵⁶ Na seção de anexos deste texto, há informações complementares sobre esse material.

⁵⁷ O período de recuperação intensiva ocorreu entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008, em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo com a utilização do *Jornal do Aluno* e da *Revista do Professor*, material didático que tinha por objetivo consolidar e retomar as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo proposto no mesmo ano pela SEE/SP. O referido material, dividido por disciplina/séries, foi elaborado a partir dos resultados obtidos no SARESP de 2005 e apresentava em seu conteúdo a necessidade do desenvolvimento de habilidades instrumentais de leitura/produção de textos e matemática, no sentido de propiciar aos alunos a continuidade dos estudos de forma satisfatória.

denominado de *Cadernos do Professor*, indicando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor no ano letivo de 2008.

O material que apresentava os *Cadernos do Professor* era outra cartilha confeccionada sob a coordenação de Maria Inês Fini, denominada *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – disciplina especificada – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*, que foi entregue aos professores para discussão sobre como deveria ser desenvolvido o trabalho nas escolas considerando o cumprimento das 10 metas do Plano de Ação proposto pela SEE/SP, conforme mostra a ilustração a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo da disciplina de Educação Física, entregue às escolas durante o ano letivo de 2008.



Fonte: SÃO PAULO (2008b).

O texto de apresentação da cartilha vinha assinado pela então Secretária da Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, que justifica a necessidade de uma proposta curricular com a seguinte frase: “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente” (SÃO PAULO, 2008b, s.p.).

Por conta dessa ineficiência, a secretária da educação do Estado de São Paulo salienta que se faz necessária uma “[...] ação integrada e articulada [...]”, que também subsidie os profissionais da rede promovendo um direcionamento das ações da escola em consonância com as políticas públicas propostas pelo governo. Finalizando o texto de apresentação, afirma: “Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta

Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido” (SÃO PAULO, 2008b, s.p.).

A proposta curricular foi dividida em áreas, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, – Biologia, Química e Física – Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia – e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

A apresentação da proposta curricular do Estado de São Paulo foi dividida em dois tópicos: educação à altura dos desafios contemporâneos e princípios para um currículo comprometido com o seu tempo. Esse segundo tópico apresenta os seguintes itens: I) Uma escola que também aprende; II) O currículo como espaço de cultura; III) As competências como referência; IV) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V) Articulação das competências para aprender e VI) Articulação com o mundo do trabalho. Assegura ainda que essa iniciativa procura “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede [...]” priorizando a competência de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2008b).

Considerando os princípios apresentados nessa proposta curricular, particularmente o que conta na questão das competências, estruturados na articulação indivíduo-situação, faz-se determinante a mobilização de recursos cognitivos, entre eles, os conhecimentos necessários para o indivíduo atender as demandas sociais, a saber, as aceleradas mudanças no mundo contemporâneo e principalmente adaptação ao mercado de trabalho (MARTINS, 2004).

Nesse sentido, Martins (2004, p. 64-66) considera que a aprendizagem por meio de competências “[...] resulta das ações dos alunos a partir da e sobre a realidade por eles vivida [...]” e com base nisso é que constrói o conhecimento que “[...] é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências e de seu cotidiano [...]”.

A aprendizagem por meio da pedagogia das competências considera que não há um único método de aprendizagem e que é imprescindível que se valorizem várias didáticas que propiciem a aquisição de saberes por parte dos alunos. Dessa forma, é papel da escola preparar os alunos para o mundo do trabalho, para a complexidade e para a diversidade, em que o professor é o mediador e o aluno o construtor dos conhecimentos,

enfrentando situações problematizadoras, com a utilização de conteúdos básicos que devem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada.

Sobre a contextualização e a interdisciplinaridade⁵⁸, de acordo com o material elaborado pela SEE/SP, os contextos conferem sentido ao conhecimento, que precisa ser tratado sem fragmentação, não com a fusão das disciplinas, mas, sim, com a articulação de temas que perpassem todas as áreas do conhecimento.

Nesse processo, o aluno deve ser visto como sujeito da aprendizagem, tanto quanto o professor deve ser sujeito de sua prática docente. Assim, o professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. Ao aluno cabe usar sua experiência e seus conhecimentos para resolver os problemas apresentados pelo professor.

A proposta da SEE/SP traz, então, como concepção de currículo, princípios didáticos com situações de aprendizagem, com enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos. O conhecimento é entendido como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela. A sequência didática proposta baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade, de forma flexível tanto no uso do tempo quanto no uso dos espaços escolares, propondo atividades abertas que propiciem aos alunos estabelecer suas próprias estratégias de resolução de problemas.

Dando continuidade às discussões do material elaborado pela SEE/SP, segundo consta no texto de apresentação da referida proposta curricular, a sociedade do século XXI

[...] é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2008b, p. 9).

Ainda de acordo com o documento, por conta do maior número de pessoas portadoras de diploma de nível superior, este deixou de ser um diferencial, e passou a ser, então, mais relevante as características cognitivas e afetivas e as competências apreendidas na vida escolar. Nesse sentido, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas para as

⁵⁸ Neste texto, quando se trata de atividades desenvolvidas pelos professores ou coordenadores pedagógicos com o projeto *O cinema vai à escola*, a palavra interdisciplinaridade refere-se à junção de disciplinas ou temas que podem ser desenvolvidos por diversas disciplinas, conforme definição do *Dicionário Houaiss*: “interdisciplinar: que estabelece relação entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento; que é comum a uma ou mais disciplinas” (HOUAISS, 2011, p. 546).

camadas mais pobres da população é fundamental para a inserção do indivíduo no mundo de “[...] modo produtivo e solidário” e “[...] não há liberdade sem possibilidade de escolhas [...]”, portanto é necessário que os alunos tenham “[...] acesso a um amplo conhecimento dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial [...]” (SÃO PAULO, 2008b, p. 10-11).

A proposta curricular ora discutida apresenta como princípios centrais: “[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências⁵⁹ como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2008b, p. 11).

Pode-se aferir, que a competência é um conjunto de conhecimentos que habilita o indivíduo a desempenhar várias atividades na vida. A competência leitora, nesse sentido, está relacionada à interpretação que o indivíduo faz do mundo em que vive de acordo com o contexto e também a partir de todo conhecimento adquirido. Essa leitura não se resume a textos, considera a leitura de mundo constituída da cultura e do meio em que se vive.

Para que a competência leitora e escritora sejam desenvolvidas de forma satisfatória, faz-se necessário que todas as disciplinas promovam situações de aprendizagem que valorizem essas competências, considerando-se que tanto a leitura quanto a escrita perpassam toda a produção de conhecimento.

Justificando a ênfase na centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento, a proposta curricular propõe que o adolescente aprenda, pouco a pouco, a enfrentar as consequências das próprias ações, “[...] a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo”. Lembrando sempre que quantidade e a qualidade do conhecimento devem ser “[...] determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola [...]” (SÃO PAULO, 2008b, p. 17-18).

Esse currículo amparado no conceito de competências propõe que a escola e os professores indiquem claramente o que o aluno vai aprender, o que é indispensável que ele aprenda, garantindo dessa forma a todos “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados” (SÃO PAULO, 2008b, p. 15).

⁵⁹ Segundo o *Dicionário Houaiss*, competência é “1. um conjunto de conhecimentos ou habilidades; aptidão; 2. Autoridade atribuída a um indivíduo por seu cargo ou sua função; atribuição, alçada” (HOUAISS, 2011, p. 211).

A proposta curricular faz menção também à necessidade da articulação da educação com o mundo do trabalho, reforçando a necessidade da alfabetização tecnológica básica, no sentido de preparar os alunos para a inserção em um mundo em que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, e também a necessidade da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção de bens e serviços necessários à vida (SÃO PAULO, 2008b).

Segundo a proposta curricular, o trabalho passa por transformações profundas e conforme

a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2008b, p. 24).

Com o objetivo de implementar o novo currículo, a SEE/SP, como já informado, elaborou os *Cadernos do Professor* por disciplina, série e bimestre e também do aluno, no sentido de uniformizar o aprendizado entre as diferentes unidades escolares que fazem parte da rede em todo o Estado. Desde 2009, todas as escolas recebem esse material que sugere os temas e conteúdos que cada disciplina deve desenvolver ao longo dos bimestres do ano letivo, conforme mostra a Figura 3 apresentada a seguir (SÃO PAULO, 2009a).

Figura 3 – *Caderno do aluno* e *Caderno do professor* elaborados pela SEE/SP.



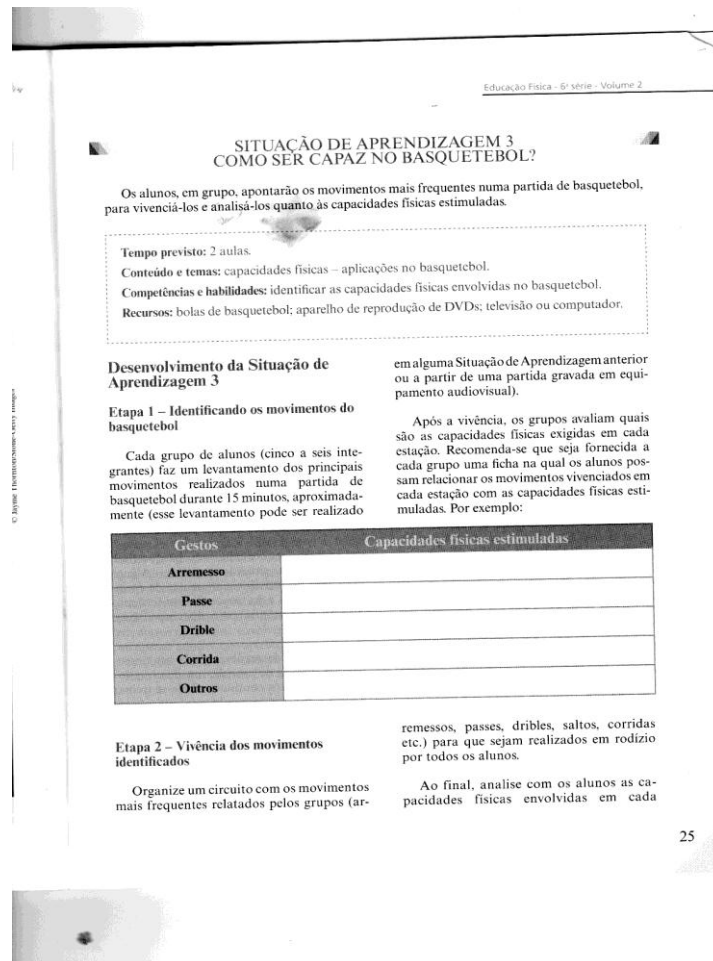
Fonte: SÃO PAULO (2009a).

O texto que consta na Introdução do *Caderno do Professor* lembra que esse material se espelha na proposta curricular na busca de um projeto interdisciplinar “[...] por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos” em relação “[...] ao projeto

político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação [...]” em busca de uma escola melhor (SÃO PAULO, 2009a, p. 6).

Nesse sentido, o *Caderno do Professor* pode ser considerado como plano de aula, pois apresenta, além dos temas a serem discutidos no bimestre, um texto de apoio sobre o assunto em pauta, a sugestão de trabalho com outras disciplinas, várias situações de aprendizagem determinando o tempo previsto/número de aulas para o desenvolvimento da situação proposta, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no processo e os recursos necessários para a sua realização, conforme demonstra a Figura 4⁶⁰ (SÃO PAULO, 2009a).

Figura 4 – Situação de aprendizagem proposta no *Caderno do Professor* de Educação Física da 6ª série do Ensino Fundamental – 2º bimestre.



Fonte: SÃO PAULO (2009a).

⁶⁰ A situação de aprendizagem apresentada na imagem citada refere-se ao *Caderno do Professor* de Educação Física da 6ª série/2º bimestre e faz parte do tema 2 – *Organismo humano, movimento e saúde: capacidades físicas e aplicações no basquetebol* (2009a, p. 25).

Ao final do desenvolvimento da situação de aprendizagem proposta, sugere-se que seja realizada uma atividade avaliadora para verificar a assimilação ou não das competências e habilidades indicadas no material por parte dos alunos. A partir dessa verificação, que se baseia na avaliação dos resultados, e não no processo, a orientação constante no material é que seja proporcionada aos alunos que não conseguiram assimilar as habilidades e competências propostas uma situação de aprendizagem de recuperação dessas habilidades e competências, de modo a oferecer mais uma oportunidade de apreensão dos conteúdos trabalhados em aula (SÃO PAULO, 2009a).

Pensando na possibilidade de ampliar a perspectiva do professor para a compreensão do tema apresentado no referido Caderno, ou ainda, munir o docente com mais informações sobre os temas abordados, há também a indicação de livros, artigos, sites, músicas, filmes e outros materiais de apoio com um pequeno resumo sobre cada item sugerido (SÃO PAULO, 2009a).

Todo o material indicado ao final de cada tema tem por objetivo servir de guia para pesquisa dos professores para que enriqueçam as aulas e promovam um trabalho diferenciado, utilizando, por exemplo, a linguagem cinematográfica. Nesse sentido, as disciplinas contam com indicações de filme nos cadernos bimestrais (SÃO PAULO, 2009a).

Não há indicação de filmes nos Cadernos do Professor de Arte, Matemática e Química. Há que se observar que no Projeto de Cinema que será tratado no capítulo seguinte, há indicação de filmes que contemplam tais disciplinas, podendo haver, em alguma medida, falta de conexão entre a proposta curricular e o referido projeto de Cinema (SÃO PAULO, 2009a).

A disciplina de Arte, inclusive, não possui *Caderno do Professor/Caderno do Aluno* no 3º ano do Ensino Médio, apesar de ser ministrada normalmente por um profissional da área. Já a disciplina de Filosofia possui apenas a indicação do filme *Ilha das flores*, no 4º bimestre do 3º ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2009a).

No quadro a seguir (Quadro 1), elaborado com base em pesquisa realizada com os *Cadernos do Professor/Aluno* de cada disciplina e por bimestre, apresentamos os filmes sugeridos para o desenvolvimento de atividades dos professores com os alunos do Ensino Médio. É importante salientar que os filmes, a princípio, estão relacionados com os conteúdos sugeridos no *Caderno do Professor*, o qual pode ser considerado uma ferramenta de busca por mais informações sobre determinado assunto, de forma a enriquecer as aulas.

Quadro 1 – Sugestão de filmes do currículo do Estado de São Paulo por disciplina/série/bimestre do ensino médio.

Disciplina	Série	Indicação de filme
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1º ano	Espanglês; O terminal; Homem Aranha 1, 2 e 3; O preço de uma verdade; Uma vida em sete dias; Nunca fui beijada; A dama na água; Cidadão Kane; Minority report; O jornal.
	2º ano	O Senhor das armas; Fahrenheit 11 de setembro; Tropa de elite; O show de Truman; Um herói de brinquedo; Casamento grego; Ray; Mulheres perfeitas; Lilo e Stitch; Sociedade dos poetas mortos; Shrek; A Bela e a fera.
	3º ano	Patch Adams – O amor é contagioso; O diabo veste Prada; Uma babá quase perfeita; A procura da felicidade; Fama; Treino para a vida; Ao mestre com carinho.
Língua Portuguesa e Literatura	1º ano	Melinda e Melinda; O sonho de Cassandra; Poderosa Afrodite; Shakespeare apaixonado; Entrevista com o vampiro; Vinícius.
	2º ano	A cartomante; O crime do Padre Amaro; Orgia da morte; Eclipse de uma paixão; Pax; A terceira margem do rio; Segundas intenções.
	3º ano	Macunaíma; Vidas secas; Minha super ex-namorada; O primo Basílio; A cartomante; Mentas perigosas; Minha vida sem sim.
Sociologia	1º ano	Domésticas; Escritores da liberdade; Gran Torino.
	2º ano	Chapeleiros; Garotas do ABC; Germinal; Tempos modernos; Falcão – meninos do tráfico; Estamira; Pelos meus olhos.
	3º ano	Danton – o processo da revolução; O dia em que Dorival encarou a guarda; Amazônia em chamas; Ninguém é perfeito; Gandhi; Mandela; Mississipi em chamas; Ônibus 174.
Geografia	1º ano	O inferno de Dante.
	2º ano	Engenhos e usinas; O Barão; Cabra marcado para morrer; Terra para Rose; O povo brasileiro; O fio da memória.
	3º ano	Adeus Lênin!; Terra de ninguém; Arena da morte; Domingo sangrento; Hotel Ruanda; Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá.
Física	1º ano	Armagedon; Impacto profundo; Uma verdade inconveniente; Siriana – a indústria do petróleo; K19 – The windowmaker; Inimigo do Estado; Twister; Koyaanisqatsi – uma vida fora do equilíbrio; O guia do mochileiro das galáxias; A máquina do tempo; Contato; De volta para o futuro 1, 2 e 3; Linha do tempo; O exterminador do futuro; O som do trovão.
	2º ano	Hubble, 15 anos de descobertas.
	3º ano	Sem indicação de filmes.
História	1º ano	Sem indicação de filmes.
	2º ano	Elizabeth; O homem para todas as estações; Desmundo; Cromwell;

		Danton – o processo da revolução; Maria Antonieta; Tempos modernos; Mauá – O imperador e o rei.
	3º ano	Breaker Morant; Fly Boys; Glória feita de sangue; Lawrence da Arábia; Reds; Os intocáveis; O labirinto do fauno; Rapsódia em agosto; Baile perfumado; Olga; Revolução de 30; Boa noite, boa sorte; Che; Diários de Motocicleta; Jango; Cabra Cega; Zuzu Angel; Três irmãos de sangue; O sonho de Rose – 10 anos depois; A corporação.
Biologia	1º ano	Água: um bem limitado; Seis mil por dia: o relato de uma catástrofe anunciada; DST/AIDS – o jogo da vida.
	2º ano	Gattaca: a experiência genética; Genoma humano: decodificando a vida; Mendel e a manipulação do genes.
	3º ano	Fernando de Noronha: o arquipélago dos golfinhos; A guerra do fogo; Animal Sapiens: A espécie sem igual; Humanus: quem somos nós.
Educação Física	1º ano	Miss Simpatia; O professor aloprado; Simone; O amor é cego; O preço da perfeição.
	2º ano	Meu nome é rádio; Demolidor: o homem sem medo.
	3º ano	Billi Elliot; Garota veneno; Jump in; Menina de ouro; Feras do skate; Ritmo alucinante; Pesadelos diabólicos.

Fonte: Dados obtidos com base na verificação de proposta de filmes do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Aluno* produzidos pela SEE/SP (2009a).

Em 2011, já com o currículo oficializado na rede pública estadual, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da SEE/SP, lançou um novo programa educacional denominado *Educação – Compromisso de São Paulo*, cujo objetivo era alcançar níveis de excelência na educação paulista, valorizar a carreira do magistério e estabelecer diretrizes estratégicas para os projetos já existentes (SÃO PAULO, s.d.c).

Com esse novo programa, a SEE/SP pretendia mobilizar famílias, associações, sindicatos e empresas de forma a conscientizar toda a sociedade de que a melhoria no ensino não é apenas responsabilidade do Poder Público, uma vez que todos deveriam se envolver com essas ações na perspectiva de contribuir para a melhoria da educação. No programa, são citadas, inclusive, algumas organizações e instituições que contribuem para essa causa⁶¹ (SÃO PAULO, s.d.c).

⁶¹ Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de CO-Responsabilidade pela Educação (ICE), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Ayrmax e da Consultoria Internacional Mckinsey & Company (Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao>>. Acesso em: 4 maio 2013).

Entre as ações propostas pelo referido programa educacional está a criação de um novo modelo de escola de ensino médio, com a ampliação da jornada de 6 para 8 horas diárias, disciplinas eletivas, laboratórios, salas temáticas e três refeições diárias. Haveria também atenção especial com as escolas que apresentassem baixos índices de desempenho no Saesp. Buscando reduzir a desigualdade no aprendizado, essas escolas (1.206 segundo o documento da SEE/SP) seriam tratadas como prioridade e teriam investimentos em infraestrutura, implantação do programa de professores-mediadores, salas de leitura e projetos especiais de recuperação, incluindo a formação continuada dos professores (SÃO PAULO, s.d.c).

Ainda em 2011, a SEE/SP também apresentou a Matriz Curricular para o Ensino Médio, elaborada por uma equipe técnica do CENP. Nesse documento, foi considerada, como já citado em outros documentos, a complexidade da estruturação do ensino médio quanto ao atendimento das demandas da sociedade moderna e dos anseios e expectativas das diversas faixas etárias que compõem esse nível de ensino. Para que essas dificuldades fossem sanadas e o ensino médio fosse executado com qualidade e de forma universal, o documento enfatizou a necessidade de se adotar de forma urgente medidas políticas e administrativas que atendessem, inclusive, às determinações da LDB 9.394/96 (SÃO PAULO, s.d.c).

A referida matriz curricular assegura que é no ensino médio que os jovens, adolescentes e adultos “[...] têm direito ao acesso a conhecimentos que lhes instrumentalizarão para a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos”. Para que esses objetivos sejam alcançados, segundo o documento, é fundamental que haja mudanças na organização didática e pedagógica das escolas, sendo apresentada uma matriz curricular que propicie a realização de “[...] um trabalho pedagógico diferenciado, mais atrativo, significativo e dinâmico centrado nos seguintes eixos estruturadores⁶²: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 3-4).

A matriz curricular trata da distribuição equitativa do tempo escolar entre as diversas áreas de conhecimento, considerando a relevância delas para a formação integral do aluno. Ainda de acordo com o documento, “[...] com vistas a demandas sociais atuais e

⁶² Resolução nº 3, de 26/6/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, alterada pela Resolução CNE nº 4, de 16/8/2006, que altera o artigo 10 da Resolução CEN/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

oportunidades de aprendizagens dos alunos [...]”, a parte diversificada da matriz curricular contará com dois novos componentes: uma segunda língua estrangeira – a língua espanhola – e a orientação de estudos, que objetiva “[...] responder à necessidade de aprofundamento do aprender a estudar [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 5).

Ao final do documento, reitera-se que a nova matriz curricular para o ensino médio objetiva:

- Cumprimento efetivo dos fins e finalidades educacionais previstas na LDB; - Educação como qualidade social; - Formação para a cidadania e para o mundo do trabalho; - Desenvolvimento da autonomia intelectual e social do aluno; - Permanência do aluno na escola, com aprendizagem significativa para sua vida pessoal e social; - Superação dos efeitos da retenção e evasão (SÃO PAULO, 2011, p. 16).

Observa-se ao longo dessa explanação que todo o currículo apresentado pela SEE/SP para escolas da rede pública do Estado de São Paulo está amparado no desenvolvimento de habilidades e competências que serão úteis tanto para que o aluno dê continuidade aos seus estudos quanto para sua inserção no mundo do trabalho possibilitando-lhe se adaptar às novas demandas de um mundo em constante mudança. Atendem às determinações dos documentos internacionais e à legislação educacional brasileira em relação a diversos aspectos: a elaboração de materiais de apoio ao trabalho de professor, avaliações periódicas que indiquem estatisticamente dados positivos sobre a aprendizagem e diminuição da retenção e da evasão dos alunos.

Para pôr em prática esse novo currículo, a SEE/SP inicia, entre outras ações, um programa denominado *Cultura é currículo*, composto por uma série de projetos que pretendem contribuir para a construção de uma escola pública de melhor qualidade, assunto que será tratado no tópico seguinte.

3.2 O PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA: O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO*

O Programa denominado *Cultura é Currículo* integra o conjunto de ações definidas pela SEE/SP que visa à concretização da sua política educacional cujo objetivo é promover uma melhor qualidade de ensino nas escolas públicas do Estado, em consonância

com os parâmetros pedagógicos determinados pela gestão do período⁶³. Nesse sentido, três objetivos específicos norteiam o projeto, a saber:

A democratização do acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social; O fortalecimento do ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimentos dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens; Desenvolvimento da aprendizagem por meio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (SÃO PAULO, s.d.b).⁶⁴

O referido programa é composto por três projetos: *Lugares de aprender: a escola sai da escola, Escola em cena e O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na escola*, sendo que esse último como o próprio nome já diz, utiliza a linguagem cinematográfica na educação na perspectiva de se criar uma nova oportunidade para uma concepção mais abrangente da relação entre educação e cultura. De acordo com informações constantes no site⁶⁵ da SEE/SP, com esse projeto pretende-se

[...] facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório

⁶³A gestão que implementou a atual política educacional teve início durante o governo de José Serra, eleito para o cargo de Governador do Estado de São Paulo em 2006, assumindo em 01/01/2007. Renunciou em 02/04/2010 para concorrer ao cargo de Presidente da República. Em seu lugar, assumiu o cargo o então Vice-Governador, Alberto Goldman, que ficou no cargo entre 03/04/2010 a 31/12/2010. Em 01/01/2011, assumiu o governo Geraldo Alckmin. Os secretários de educação que atuaram nesse período foram: entre 01/01/2007 e 28/03/2009 respondeu pela pasta a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro. Com a sua saída, assumiu Paulo Renato de Souza, entre 28/03/2009 e 16/12/2010. Em um curto espaço de tempo, entre 17/12/2010 e 31/12/2010, ficou responsável pela pasta da educação Fernando Padula Novaes, o Professor Herman Jacobus Cornelis Voorwal assumiu a Secretaria da Educação em 01/01/2011, na qual permaneceu até a produção deste escrito.

⁶⁴ Observa-se, porém, que o conceito de cultura no *Dicionário de sociologia*, por exemplo, é apresentado como “[...] um conjunto acumulado de símbolos, idéias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família. [...] A cultura possui aspectos materiais e não-materiais. A cultura material inclui tudo o que é feito, modelado ou transformado como parte da vida social coletiva [...] a cultura não-material inclui símbolos – de palavras à notação musical –, bem como as idéias que modelam e informam a vida de seres humanos em relações recíprocas e os sistemas sociais dos quais participam” (JOHNSON, 1997, p. 59). Já no *Dicionário de filosofia*, o termo é entendido como “[...] um conceito que serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência, ou ainda, tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações [...] a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 61). O *Dicionário do pensamento marxista*, ao discutir o conceito de cultura, afirma que ele está “[...] no âmago da concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para a possível transformação deste estado de coisas. Numa forma rudimentar de marxismo, isso dá lugar a uma concepção dualista de cultura entendida paradoxalmente como reflexo de base econômica e como uma arma de propaganda na luta de classes [...]” (BOTTOMORE, 2001, p. 94).

⁶⁵ Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas (SÃO PAULO, s.d.b).

O projeto, destinado às escolas de ensino médio da rede pública estadual organizadas pelas diretorias de ensino da capital, pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), considera que é importante que a educação escolar ofereça aos alunos a possibilidade de conhecer e aprender por meio da linguagem cinematográfica, compreendendo que sua utilização como prática educativa “[...] facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais” uma vez que ela contribui de forma decisiva “[...] para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias [...]” (SÃO PAULO, s.d.b).

Define como objetivo geral para a realização do projeto o acesso de alunos e professores à produção cinematográfica, considerando fundamental que os alunos possam desenvolver as seguintes ações:

Conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e dos demais conhecimentos; Incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho (SÃO PAULO, s.d.b)

Atividades com imagem e som, por sua versatilidade e por apresentar, por meio de universos reais e fictícios, valores individuais e coletivos, possibilita também o diálogo entre várias disciplinas e diversos tipos de expressões culturais, como o teatro, a dança, a música e as artes plásticas, valorizando a intersecção entre educação e cultura.

Ressaltamos aqui que, segundo Chauí (2005, p. 287), no decorrer da história das artes duas concepções predominaram sobre as finalidades da atividade artística, a pedagógica e a expressiva⁶⁶. A concepção pedagógica da arte, por possuir uma relação intrínseca com a sociedade, tem a tarefa de realizar a “[...] crítica social e política, interpretação do presente e imaginação da sociedade futura. A arte deve ser engajada ou

⁶⁶ Segundo Chauí (2005, p. 287), “[...] na concepção expressiva, a arte é concebida como expressão que transforma num fim aquilo que para as outras atividades humanas é um meio. É assim que se diz que a pintura e a escultura fazem ver a visão, a literatura faz falar a linguagem, a música faz ouvir a audição, a dança faz sentir o corpo. Ou seja, pintura e escultura nos ensinam o que é ver; a música nos ensina o que é ouvir; a dança nos ensina o que é mover-se e possuir um corpo; a literatura nos ensina o que é a linguagem; e assim por diante. A arte é revelação e manifestação da essência da realidade, que está amortecida e esquecida em nossa existência cotidiana, assim como está reduzida a conceitos nas ciências e na filosofia, e transformada em instrumento na técnica e na economia”.

comprometida, isto é, estar a serviço da emancipação do gênero humano, oferecendo-se como instrumento do esforço de libertação”.

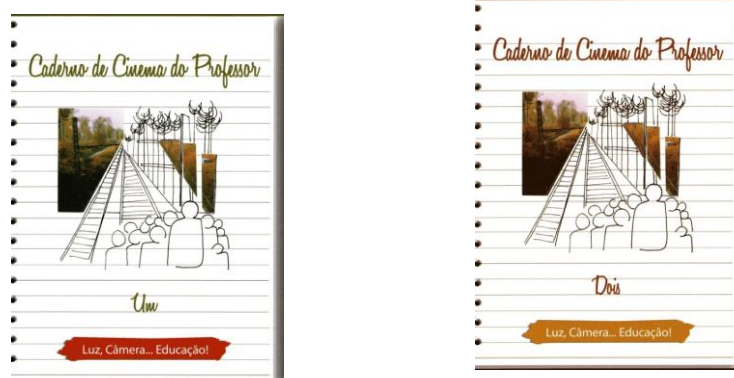
Nesse sentido, afirma Chauí (2005, p. 288) que as

artes exprimem as formações sociais em que nascem e nas quais vivem, pois a arte é socialmente determinada: 1. Pela finalidade social das obras: estavam destinadas ao culto religioso, na Antigüidade; eram feiras para dar prestígio aos seus patrocinadores, na Renascença; e hoje estão destinadas a percorrer o circuito do mercado de arte; 2. Pelo lugar social ocupado pelo artista: mago-artesão-oficiante de ritos, na Antigüidade; financiado e protegido por um mecenas, na Renascença; profissional liberal dependente do mercado de arte, nos dias de hoje; 3. Pelas condições de recepção da obra de arte: a comunidade de fiéis, na Antigüidade; uma elite rica, cultivada e com poder político, na Renascença; a classe economicamente dominante e politicamente dirigente, de um lado, e as classes populares ou a massa, de outro, em nossos dias.

Quando discute o cinema, Chauí (2005, p. 302) afirma tratar-se de uma indústria que depende de investimentos, mercados e propaganda e que se preocupa com o lucro, a moda e o consumo. Apesar desse aspecto, as obras artísticas e as reflexões críticas têm “[...] o poder de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio”.

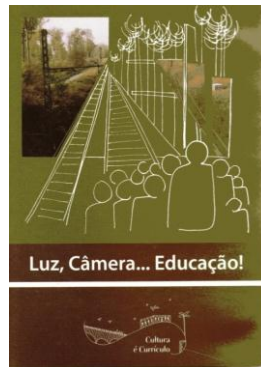
Para a realização do referido projeto, as unidades escolares que oferecem ensino médio receberam materiais de apoio didático – *Caderno de Cinema do Professor* (volume um e volume dois) e vídeo explicativo – com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, na utilização dessa nova ferramenta de aprendizagem, conforme mostram as figuras 5 e 6 a seguir.

Figura 5 – Capa dos *Cadernos de Cinema do Professor Um e Dois*.



Fonte: SÃO PAULO (2010).

Figura 6 – Capa do vídeo *Luz, câmera... educação!*



Fonte: SÃO PAULO (2010).

Os *Cadernos de Cinema do Professor* volume um e volume dois apresentam informações didático-metodológicas e orientações técnicas sobre a linguagem cinematográfica, além de textos produzidos por especialistas e entrevistas realizadas com cineastas, além de sinopses, créditos dos filmes, glossários e referências bibliográficas.

O vídeo explicativo denominado *Luz, câmera... educação!*, produzido especialmente para a realização desse projeto, “[...] aborda a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o intuito de apurar o olhar reflexivo do aluno espectador”, favorecendo a utilização da linguagem cinematográfica na escola, possibilitando a aprendizagem de uma das principais linguagens da cultura contemporânea (SÃO PAULO, 2009b).

Além desse material que dá suporte ao trabalho do professor, foi enviada às escolas uma caixa contendo 20 filmes em DVD. Para a escolha dos filmes, a SEE/SP, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), realizou estudos e pesquisas com alunos e professores da rede pública do ensino médio e especialistas em cinema e educação, e concluiu, ao final desse trabalho, que os filmes deveriam versar sobre os seguintes temas: ética e cidadania; meio ambiente; sexualidade; educação; drogas; violência; história; preconceito; conflitos da adolescência; trabalho, reflexões sobre a realidade e saúde e qualidade de vida⁶⁷ (SÃO PAULO, s.d.b).

⁶⁷ Os filmes que compõem a Caixa Um apresentam os seguintes temas: ética e cidadania (exclusão/inclusão social); pluralidade cultural – metalinguagem e figuras de linguagem; saúde; tolerância e preconceito; trabalho e consumo; direitos das crianças; responsabilidade social; formação e transformação da identidade do indivíduo; conflitos sociais; cultura jovem; literatura fantástica; romance gótico; teatro; experimentação científica; ficção científica; cultura alemã; lusofonia; memória; história oral; patrimônio imaterial; registro de uma comunidade; gênero e simbologia da linguagem cinematográfica; literatura popular; sincretismo religioso; meio ambiente; relações de gênero; relações de trabalho; formação do sujeito; patrimônio histórico.

Ainda pensando na escolha dos filmes, além da reconhecida qualidade estética e da sua possibilidade de estabelecer “[...] relações significativas com objetos do conhecimento de áreas curriculares e sua capacidade de provocar leituras e reflexões críticas sobre o mundo”, foram eleitos alguns princípios norteadores para o trabalho do professor, considerando a necessidade de trazer ao conhecimento dos alunos produções cinematográficas de distintas épocas, escolas e países, assim como uma grande diversidade de gênero e, por fim, aquelas produções que não haviam sido ainda transmitidas exaustivamente pela mídia televisiva (SÃO PAULO, s.d.b).

Na perspectiva de contribuir com o trabalho do professor, a FDE elaborou uma ficha técnica com “[...] informações gerais sobre a produção, créditos dos realizadores, elenco, sinopse do filme e curiosidades [...]” e um roteiro com sugestões de atividades para o trabalho com o filme (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Esse roteiro apresenta as possibilidades de áreas – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – e disciplinas curriculares com base nas quais podem realizar atividades pedagógicas, bem como temas e assuntos que podem ser abordados antes e depois da apresentação do filme, valorizando a prática do debate e o desenvolvimento dos temas transversais, buscando sempre a ampliação das habilidades e das competências leitora e escritora. Todas estas informações – a ficha técnica do filme e o roteiro de trabalho – estão inseridos no *Caderno de Cinema do Professor*, volume um (SÃO PAULO, 2008).

Os filmes que compõem a primeira caixa de DVDs enviada para as escolas, objetivando a realização do referido projeto são: *A cor do paraíso*; *A rosa púrpura do Cairo*; *Arquitetura da destruição*; *Bendito fruto*; *Billy Elliot*; *Cantando na chuva*; *Cinema, aspirinas e urubus*; *Crash, no limite*; *Crianças invisíveis*; *Diários de motocicleta*; *Final fantasy*; *Frankenstein*; *Língua, vidas em português*; *Narradores de Javé*; *O fim e o princípio*; *O pagador de promessas*; *O planeta branco*; *Putz! A coisa tá feia*; *Terra de ninguém* e *Vida de menina*. Essas produções cinematográficas possuem diferentes características, como gênero, duração, ano de lançamento, país em que o filme foi produzido e classificação etária, como pode ser observado no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Características principais das produções cinematográficas do Projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação* – Caixa Um.

Título do filme	Gênero ⁶⁸	Duração	Ano	Produção	Clas. etária
A cor do paraíso	Drama ⁶⁹	86 min	1999	Irã	Livre
A rosa púrpura do Cairo	Comédia ⁷⁰	72 min	1985	EUA	12 anos
Arquitetura da destruição	Documentário ⁷¹	121 min	1989	Alemanha	14 anos
Bendito fruto	Drama	90 min	2004	Brasil	10 anos
Billy Elliot	Drama	111 min	2000	Inglaterra	12 anos
Cantando na chuva	Comédia Musical	118 min	1952	EUA	Livre
Cinema, aspirinas e urubus	Drama	90 min	2005	Brasil	14 anos
Crash, no limite	Drama	112 min	2004	EUA	14 anos
Crianças invisíveis	Drama	116 min	2005	Itália	Livre
Diários de motocicleta	Drama	128 min	2004	EUA	12 anos
Final fantasy	Animação ⁷²	106 min	2001	EUA	Livre

⁶⁸ “A palavra, originada do latim, sempre teve o sentido de ‘categoria, agrupamento’; em filosofia, ela designa ‘a idéia geral de um grupo de seres ou de objetos que tem caracteres comuns’. Desde o século XVII, um emprego mais especializado é: ‘categoria de obras que têm caracteres comuns (de enredo, de estilo, etc.)’. [...] O gênero cinematográfico está fortemente ligado à estrutura econômica e institucional da produção. Os gêneros cinematográficos nunca foram tão claramente definidos como no cinema ‘clássico’ hollywoodiano, em que reinava uma divisão do trabalho particularmente bem organizada [...] O gênero é particularmente propício para a citação, para a alusão e, de modo mais amplo, para todos os efeitos intertextuais. Cenas ou formas prescritas por um gênero (a declaração de amor e o primeiro beijo no *love story*, a *gag* no burlesco, a passagem com espancamentos por parte do detetive nos filmes policiais da década de 1940) são parecidas de um filme a outro e acabam constituindo uma espécie de repertório que cada novo filme do gênero convoca mais ou menos conscientemente” (JACQUES, 2012, p. 141-143).

⁶⁹ Quando se trata de obra cinematográfica, o drama “[...] serve para qualificar nos primeiros catálogos os temas não cômicos e não documentários. Ele designa uma ação no mais das vezes violenta ou patética, na qual se enfrentam personagens histórica e socialmente inscritas em um espaço crível. Mesmo se elementos cômicos são suscetíveis de ser integrados à ação, o caráter dominante deve ser sempre a gravidade” (JACQUES, 2012, p. 86-87).

⁷⁰ Gênero definido de modo fraco, com contornos vagos, mas universal (JACQUES, 2012, p. 57).

⁷¹ “A oposição documentário/ficção é uma das grandes divisões que estruturam a instituição cinematográfica desde suas origens. Ela governa a classificação das ‘séries’ nos primeiros catálogos das firmas de distribuição que distinguem as ‘vistas ao ar livre’, as ‘atualidades’, os ‘temas cômicos e dramáticos’. Chama-se, portanto, documentário, uma montagem cinematográfica de imagens visuais e sonoras dadas como reais e não fictícias. O filme documentário tem, quase sempre, um caráter didático ou informativo, que visa, principalmente, restituir as aparências da realidade, mostrar as coisas e o mundo tais como eles são” (JACQUES, 2012, p. 86).

⁷² “Utiliza-se esse termo para designar formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de maneira diferente da simples tomada de cena analógica. A técnica mais frequente consiste em fotografar, um por um, desenhos cujo encadeamento produzirá automaticamente a impressão de movimento, em virtude do ‘efeito phi’. O grande problema da indústria do ‘desenho animado’ foi tornar esses encadeamentos tão maleáveis quanto os do cinema ‘fotográfico’, em uma perspectiva fundamentalmente realista. Para isso, diversas técnicas foram imaginadas, e a mais importante é a do desenho sobre folhas de celuloide superpostas (*cel technique*), que permite conservar certos elementos de um fotograma no seguinte e modificar apenas as partes móveis. O filme de animação foi com frequência considerado pelos teóricos, por um lado, uma espécie de laboratório figurativo, levando ao máximo as possibilidades da imagem em movimento; por outro lado, um revelador ideológicos do cinema em geral (uma vez que em particular o gênero ‘desenho animado’ é reputado destinar-se às crianças)” (JACQUES, 2012, p. 18-19).

Frankenstein	Terror	70 min	1931	EUA	12 anos
Língua, vidas em português	Documentário	105 min	2004	Brasil	Livre
Narradores de Javé	Comédia	102 min	2003	Brasil	Livre
O fim e o princípio	Documentário	110 min	2005	Brasil	Livre
O pagador de promessas	Drama	96 min	1962	Brasil	12 anos
O planeta branco	Documentário	86 min	2006	França/Canadá	Livre
Putz! A coisa tá feia	Animação	90 min	2006	França/Alemanha/ Irlanda/Inglaterra/ Dinamarca	Livre
Terra de ninguém	Drama	93 min	2001	Bélgica/Bósnia/ França/Itália/ Inglaterra	14 anos
Vida de menina	Drama	101 min	2004	Brasil	Livre

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações constantes no *Caderno de Cinema do Professor* – volume um produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O *Caderno de Cinema do Professor* – volume um, como já informado anteriormente, apresenta os dados técnicos de cada filme e as possibilidades de trabalho que podem ser adotadas pelo professor no ensino médio, com sugestões de áreas curriculares e disciplinas que podem ser articuladas, temas e assuntos que podem ser abordados, algumas orientações preliminares para o início do trabalho e atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos, apontando para as questões mais polêmicas que se revelam em cada produção cinematográfica, propondo, em algumas situações, trechos da obra a serem destacadas durante a exibição.

O Quadro 3, apresentado a seguir, traz as áreas curriculares, sugestões de disciplinas – lembrando que as disciplinas encontram-se divididas por áreas curriculares – e os temas, que são propostos no *Caderno de Cinema do Professor* – volume um, para o trabalho em sala de aula.

Quadro 3 – Áreas curriculares, sugestão de disciplinas e temas propostos em cada filme do projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação* – Caixa Um.

Título do filme	Áreas curriculares	Sugestão de disciplinas	Temas
A cor do paraíso	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ Filosofia	Ética e cidadania (exclusão/inclusão social)
A rosa púrpura do Cairo	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/ História/Filosofia	Pluralidade cultural – metalinguagem e figuras de linguagem
Arquitetura da destruição	Ciências Humanas/ Linguagens e Códigos	História/Arte	Ética e pluralidade cultural
Bendito fruto	Linguagens e Códigos/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza	História/Geografia/Arte/ Biologia/Língua Portuguesa	Pluralidade cultural/ cidadania/saúde/ética

Billy Eliot	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ Filosofia/História/ Geografia	Ética e cidadania (tolerância e preconceito)
Cantando na chuva	Linguagens e Códigos/Ciências da Natureza/Ciências Humanas	Arte/Matemática/Língua Portuguesa/Língua Inglesa/ História	Pluralidade cultural (as diferentes linguagens)
Cinema, aspirinas e urubus	Linguagens e Códigos/Ciências da Natureza/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ Biologia/História/ Geografia	Ética e cidadania/pluralidade cultural/trabalho e consumo
Crash, no limite	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ Língua Inglesa/Geografia/ Filosofia	Ética e cidadania (preconceito)
Crianças invisíveis	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Arte/História/Geografia	Ética (direitos da criança, responsabilidade social, valores éticos)
Diários de motocicleta	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ Geografia/História/ Filosofia	Ética e cidadania (formação e transformação da identidade do indivíduo, conflitos sociais)
Final Fantasy	Linguagens e Códigos/Ciências da Natureza	Língua Portuguesa/Arte Língua Inglesa /Física	Pluralidade cultural (cultura jovem)
Frankenstein	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas/Ciências da Natureza	Língua Portuguesa/Arte/ Física/Biologia/Química/ História/Geografia	Ética e pluralidade cultural: literatura fantástica, romance gótico, teatro, ética e experimentação científica, ficção científica, cultura alemã)
Língua, vidas em português	Ciências Humanas/ Linguagens e Códigos/	História/Geografia/ Língua Portuguesa/ Literatura	Pluralidade cultural/ lusofonia
Narradores de Javé	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ História/Geografia/ Filosofia	Ética e cidadania (memória/ história oral/patrimônio imaterial)
O fim e o princípio	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/ História/Geografia/ Filosofia	Ética e cidadania (registro de uma comunidade)
O pagador de promessas	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Arte/Sociologia/ Língua Portuguesa/	Ética e pluralidade cultural (gênero e simbologia da linguagem cinematográfica, literatura popular, sincretismo religioso)
O planeta branco	Linguagens e Códigos/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza	Geografia/Biologia/ Língua Portuguesa/Arte	Meio ambiente/Saúde/Ética
Putz! A coisa tá feia	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Inglesa/Língua Portuguesa/Filosofia	Ética e cidadania (exclusão/inclusão social)

Terra de ninguém	Ciências Humanas	História e Geografia	Ética e pluralidade cultural
Vida de menina	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Geografia/História/Filosofia	Ética e cidadania (relações de gênero/relações de trabalho/formação do sujeito/patrimônio histórico)

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações constantes no *Caderno de Cinema do Professor* – volume um, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Na segunda parte, o *Caderno de Cinema do Professor* – volume um traz um breve relato sobre a pesquisa realizada particularmente com as escolas e algumas frases marcantes sobre o cinema elaboradas por cineastas e pessoas envolvidas com cinema e educação. Logo a seguir, e finalizando esse Caderno, há uma lista com cem títulos de produções cinematográficas que, assim como os 20 DVDs que compõem a caixa que foram para as escolas, trazem uma variedade infinita de títulos, gêneros, ano e país de produção, levando o professor a novas possibilidades de trabalho, com outros filmes além dos que foram enviados às escolas.

No ano seguinte, em 2009, a SEE/SP, por meio da Diretoria de Projetos Especiais (DPE), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), publicou o *Caderno de Cinema do Professor* – volume dois, elaborado com o objetivo de aprofundar os conhecimentos da equipe docente sobre o trabalho desenvolvido com o cinema e sua experiência cultural e escolar (SÃO PAULO, 2009c).

Nesse Caderno, são apresentados textos que poderiam ser discutidos nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), a serem mediadas pelo professor coordenador do ensino médio, destacando sempre a relação entre o cinema e a educação e suas possibilidades de trabalho em sala de aula com a linguagem cinematográfica.

Para tanto, há quatro textos: *Cinema: experiência cultural e escolar*; *A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor*; *Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores* e *A linguagem cinematográfica* (SÃO PAULO, 2009c).

O primeiro texto apresentado no caderno *Cinema: experiência cultural e escolar*, de Marcos Napolitano, apresenta duas premissas básicas para o trabalho com filmes em sala de aula: “transformar a experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao conhecimento e entender o cinema como uma linguagem artística que tem características próprias, aparatos tecnológicos, expressão, gêneros, estilos e tradições narrativas” (NAPOLITANO, 2009, p. 11-12).

Napolitano (2009, p. 12), afirma que

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

Afirma, ainda, que há duas premissas importantes para a compreensão das situações fílmicas. A primeira premissa é a de que “[...] todo filme é uma representação encenada da realidade social [...]”, e a segunda, “[...] todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores”; o trabalho escolar é mediado por essas duas características básicas (NAPOLITANO, 2009, p. 14).

O autor declara que o trabalho com filmes em sala de aula, além de ser uma experiência cultural, possibilita várias abordagens diferenciadas. Pode ser utilizado de forma ilustrativa, pode ser tratado como um texto gerador de debates articulados a assuntos e situações previamente determinadas pelo professor, pode ser tratado como um documento “[...] analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história” (NAPOLITANO, 2009, p. 21).

Napolitano (2009) esclarece, ainda, que para que o trabalho com o cinema seja satisfatório, é necessário que seja interessante, dinâmico, desafiador, contribuindo para a formação geral e ampliação do repertório cultural dos jovens.

Para Fusari (2009, p. 37), autor do segundo texto do Caderno, intitulado *A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor*, é por meio do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, elaborado por toda a equipe escolar, que se determina ou minimamente se preestabelece qual o aluno real que a escola possui e qual o aluno que se pretende formar. Nesse processo, o trabalho do professor envolve vários “[...] elementos curriculares básicos [...] que podem conceber a utilização do filme em sala de aula como uma mídia a serviço da educação do jovem e do jovem adulto que frequentam o Ensino Médio”.

Com relação à utilização de filmes, Fusari (2009, p. 37) afirma que

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

O autor apresenta, no decorrer do texto, uma série de sugestões para que o trabalho com filmes atenda as expectativas tanto de professores quanto de alunos. Considera, ainda, que a experiência com o cinema deve ser sempre enriquecedora e prazerosa, independentemente do espaço em que ocorra, lembrando que no espaço escolar tem caráter curricular, subordinada ao processo de ensino e aprendizagem de determinado conhecimento (FUSARI, 2009).

Já Morettin (2009), autor do artigo *Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores*, terceiro texto que compõe o *Caderno de Cinema do Professor* – volume dois, apresenta um apanhado geral sobre o surgimento do cinema e suas principais características. Esclarece questões acerca da hegemonia dos Estados Unidos na produção cinematográfica, particularmente após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da presença mínima de produções brasileiras no início do século passado, resgatando também o surgimento do cinema novo e de modo consequente o cinema moderno brasileiro.

Encerrando o *Caderno de Cinema do Professor* – volume dois, temos o texto de Ramos (2009), denominado *A linguagem cinematográfica*, em que o autor esclarece questões mais técnicas sobre a linguagem cinematográfica, entendendo que se o espectador compreender esses conceitos poderá enxergar os filmes de uma maneira diferenciada (RAMOS, 2009).

No que diz respeito à linguagem cinematográfica, é preciso perceber os detalhes do cenário, do figurino, o enquadramento das cenas, a iluminação, os sons utilizados, a interpretação de cada ator, a movimentação da câmera, entre outros aspectos que muitas vezes passam despercebidos, considerando que a atenção dos espectadores está cada vez mais aguçada (RAMOS, 2009).

O autor trata ainda da utilização do uso da imagem em movimento, da decupagem e da montagem das imagens filmadas, com a utilização de câmeras que se movimentam e ressalta o papel do diretor em todo esse processo, a inserção da tecnologia, a utilização do som e do silêncio nas produções, a importância dos espectadores e, por fim, o trabalho desenvolvido por alguns profissionais que atuam em uma produção cinematográfica – diretor, roteirista, produtor executivo, diretor de produção, diretor de fotografia, primeiro assistente de câmera, diretor de arte, cenógrafo, montador ou editor, editor de áudio e diretor musical (RAMOS, 2009).

O vídeo *Luz, câmera... educação!*, produzido pela TV Cultura, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do

Estado de São Paulo para o Projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*, apresenta a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o objetivo de apurar o olhar reflexivo do aluno como espectador para que ele, juntamente com os professores, tenha condições de discutir com mais propriedade essa linguagem tão presente na cultura contemporânea. Com uma cena gravada, são demonstrados e analisados alguns aspectos de uma produção cinematográfica, como o uso da câmera, a iluminação, a direção de arte, o figurino, a trilha sonora utilizada, entre outros aspectos (SÃO PAULO, 2009b).

Com esses materiais, a SEE/SP entendia ser possível iniciar nas escolas um trabalho educativo diferenciado, executando de forma efetiva a discussão de temas transversais e do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, levando o aluno não apenas a um novo entendimento da sétima arte, mas fundamentalmente ao desenvolvimento eficiente da competência leitora e escritora.

Ao final do primeiro semestre de 2010, a SEE/SP concluiu uma avaliação *on-line* com as escolas de ensino médio que receberam a caixa de DVDs do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*. No caso específico da cidade de Sorocaba, participaram da avaliação *on-line* 52 das 54 escolas inscritas no projeto⁷³.

O questionário foi dividido em quatro blocos distintos. O Bloco I tratava da receptividade do projeto na escola, o Bloco II, elencava questões sobre o projeto e o trabalho dos professores. O Bloco III versava sobre os materiais do projeto e o registro de experiências, por fim, o Bloco IV apresentava como tema professores, alunos e projeto.

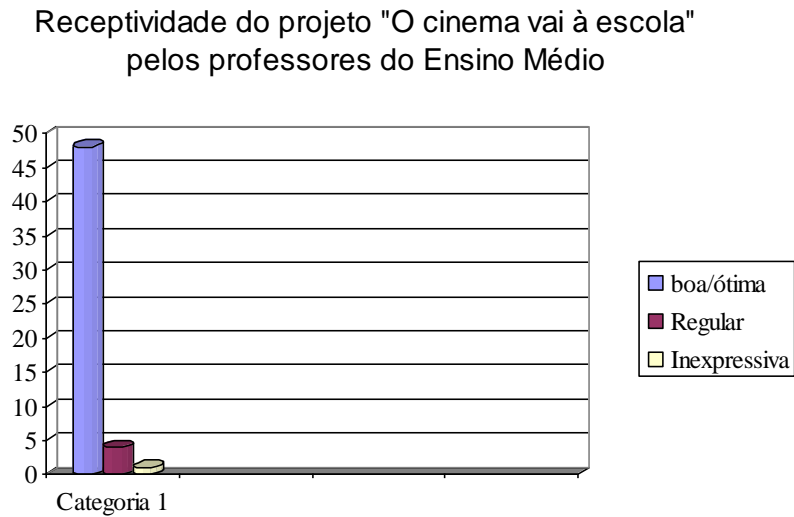
De acordo com os dados apresentados no relatório de percentuais de respostas da Diretoria de Ensino de Sorocaba⁷⁴, sobre as questões do Bloco I, intitulado *A recepção do projeto na escola*, 48 escolas responderam que a receptividade do projeto *O cinema vai à escola* pelos professores do ensino médio havia sido boa ou ótima e apenas 4 escolas responderam que a receptividade havia sido regular, considerando que os professores do ensino médio de 49 escolas receberam orientação/apresentação do projeto e apenas três escolas não receberam essa orientação e que 47 escolas assistiram ao DVD de apoio do

⁷³ A Diretoria de Ensino de Sorocaba, possuía, em 2008, sob sua jurisdição, 85 escolas estaduais, sendo que desse total, 54 ofereciam ensino médio. Em 2012, esse número passou para 83, sendo que 52 possuíam ensino médio.

⁷⁴ Os questionários foram entregues aos professores do ensino médio pelos professores coordenadores pedagógicos (PCPs) de cada escola que, de posse dos questionários, tabularam os dados e os repassaram à Diretoria de Ensino.

projeto e apenas 5 não tiveram acesso a essa ferramenta, conforme mostram as figuras 7 e 8 expostas a seguir (FDE, 2010).

Figura 7 – Receptividade do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* por professores do ensino médio.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Figura 8 – Orientação e acesso ao DVD *Luz, câmera... educação!* por professores do ensino médio.

Os professores do Ensino Médio:

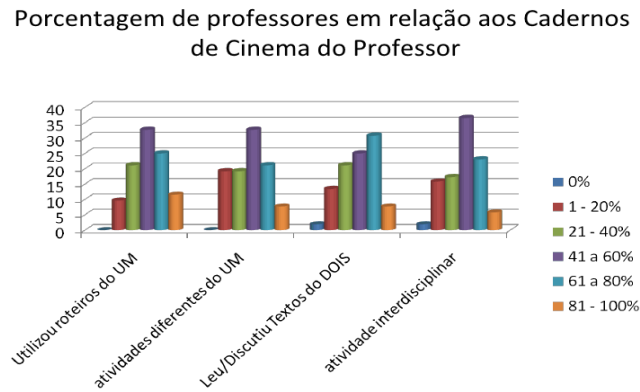


Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

O Bloco II, denominado *O Projeto e o trabalho dos professores*, buscou verificar como o corpo docente das escolas participantes do projeto utilizaram o material de apoio enviado para subsidiar esse trabalho. Foi possível apurar que os *Cadernos do Professor*

volume um e dois foram bastante utilizados pelos docentes. Mesmo assim, muitos optaram por desenvolver atividades diferenciadas daquelas propostas nos cadernos e, dos professores envolvidos na pesquisa, a grande maioria elaborou atividade/projeto envolvendo mais de uma disciplina, conforme demonstrado na Figura 9 (FDE, 2010).

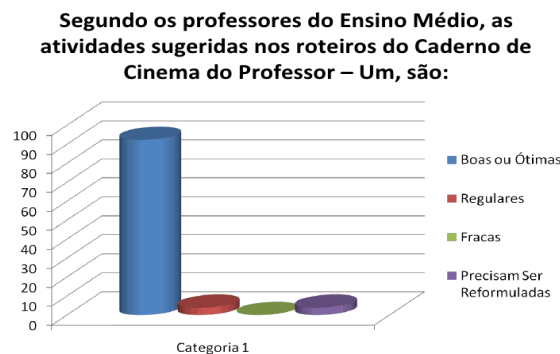
Figura 9 – Utilização do material de apoio do projeto.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Dando sequência, o Bloco III, referente aos materiais do projeto e registro de experiência, apurou que 92,31% das escolas participantes do projeto consideraram que as atividades sugeridas nos roteiros do *Caderno de Cinema do Professor* – volume um são boas ou ótimas e apenas 2 escolas entenderam que precisavam ser reformuladas. Os dados estão na Figura 10, apresentada a seguir (FDE, 2010).

Figura 10 – Atividades sugeridas no Caderno de Cinema do Professor – volume um.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

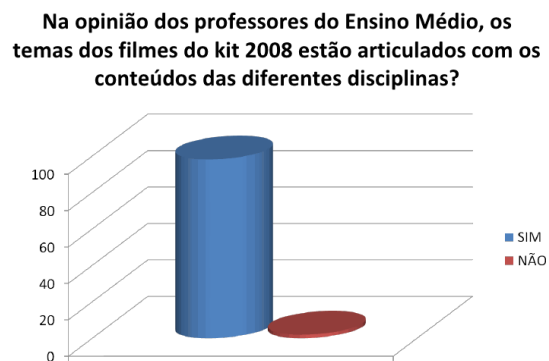
De acordo com a opinião de cinquenta e uma escolas, os temas dos filmes do kit 2008 estavam articulados com os conteúdos das diferentes disciplinas, sendo que os professores da área de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos utilizaram mais filmes que os professores da área de Ciências da Natureza e/ou Matemática, conforme mostram as figuras 11 e 12 (FDE, 2010).

Figura 11 – Relação entre os temas dos filmes e os conteúdos disciplinares.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Figura 12 – Utilização dos filmes pelas diferentes áreas.

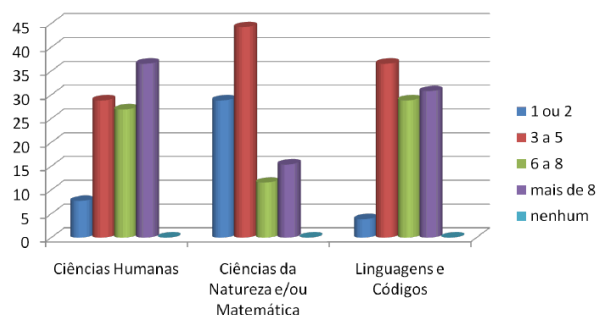


Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Verificamos também nas questões desse Bloco III, que os professores que trabalham com o projeto costumam registrar suas experiências em *blogs*, jornais, vídeos, fotos, portfólios, entre outros recursos. Apenas seis escolas participantes do projeto não fazem nenhum tipo de registro, conforme mostra a figura apresentada a seguir (Figura 13) (FDE, 2010).

Figura 13 – Registro do trabalho desenvolvido pelos professores.

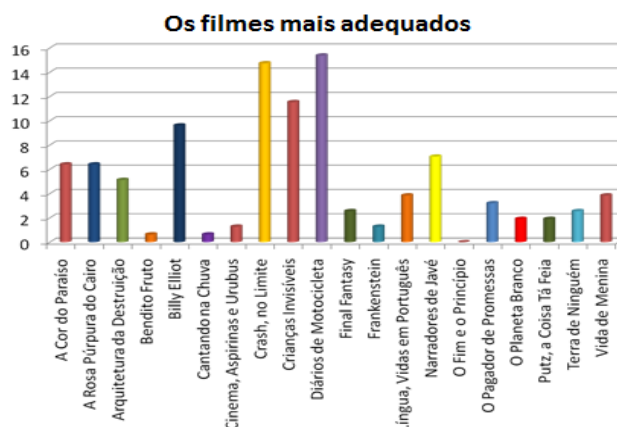
Dos filmes enviados pelo projeto, quantos foram exibidos pelos professores do Ensino Médio, da área de...



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

O Bloco IV trata da opinião dos professores e dos alunos sobre o projeto. A primeira questão versava sobre os filmes que os professores consideraram mais adequados para o trabalho com os alunos do ensino médio. Os filmes mais citados pelos professores foram *Diários de motocicleta*, *Crash, no limite* e *Crianças invisíveis*, conforme mostra a Figura 14, apresentada a seguir (FDE, 2010).

Figura 14 – Adequação dos filmes ao currículo.

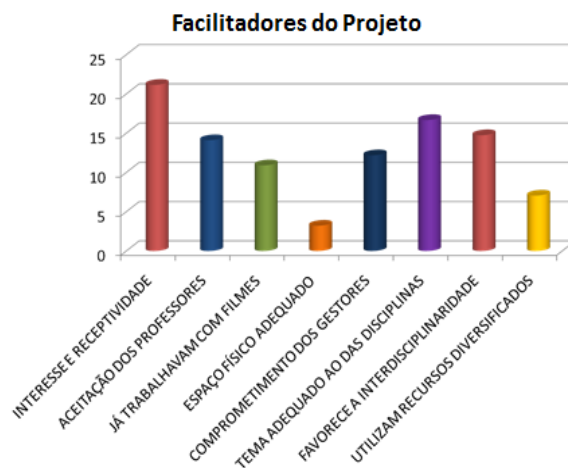


Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Ainda na opinião desses professores, o interesse e a receptividade dos alunos, a aceitação e o envolvimento dos professores e a identificação dos temas dos filmes com os temas abordados nas diferentes disciplinas são motivos que facilitam o trabalho com a linguagem cinematográfica nas escolas de ensino médio da cidade de Sorocaba. A maioria dos entrevistados afirmaram que os alunos assistiram a mais de 7 filmes dos 20 enviados na

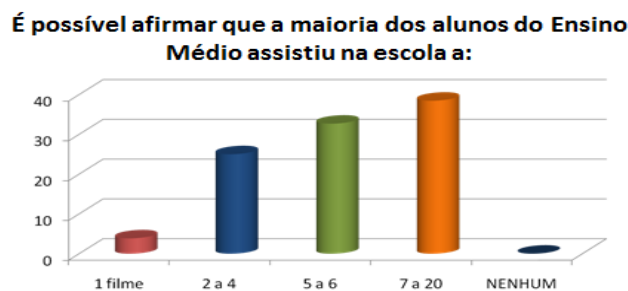
Caixa 1, informações que podem ser verificadas nas figuras apresentadas a seguir (Figura 15 e Figura 16) (FDE, 2010).

Figura 15 – Fatores que auxiliaram no desenvolvimento do projeto.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Figura 16 – Quantidade de obras projetadas para os alunos.



Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Já o não acesso aos equipamentos e a falta de prática para lidar com eles são motivos mencionados como dificultadores para a realização do projeto nas escolas. Mesmo assim, a totalidade dos professores coordenadores afirmou que a tendência nas escolas em que trabalham é que o projeto não apenas tenha continuidade, como também envolva todos os professores que atuam no ensino médio, como mostra a Figura 17 (FDE, 2010).

Figura 17 – Fatores que dificultaram o desenvolvimento do projeto.



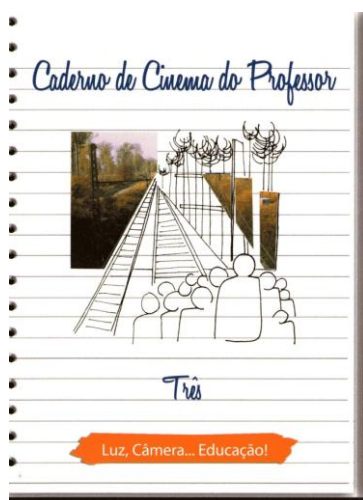
Fonte: Disponível em: <<https://sites.google.com/site/opsorocaba2010/cultura-e-curriculo-cinema-vai-a-escola>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Após a conclusão dessa avaliação *on-line* realizada pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, por solicitação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)⁷⁵, as escolas do ensino médio que participaram da avaliação receberam uma nova caixa de materiais referentes ao projeto, contendo o *Caderno de Cinema do Professor*, volumes três e quatro, e 21 novos títulos de DVDs.

O *Caderno de Cinema do Professor* – volume três traz uma série de entrevistas realizadas com diferentes profissionais que, de alguma forma, têm um estreito relacionamento com o cinema e sua história e com a educação ou a escola, possibilitando um diálogo sobre o tema cinema e educação, ilustrado na Figura 18, a seguir (SÃO PAULO, 2009d).

⁷⁵ Essa avaliação foi solicitada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a todas as diretorias de ensino do Estado de São Paulo que participam do referido projeto. Segundo dados constantes no *Caderno de Cinema do Professor* – volume quatro, a primeira caixa de materiais foi distribuída a um total de 3.896 unidades escolares.

Figura 18 – Capa do *Caderno de Cinema do Professor* – volume três.



Fonte: SEE/SP (2009d).

Para falar sobre o complexo mundo do cinema, a SEE/SP entrevistou o crítico de cinema Inácio Araújo. Segundo Araújo, o cinema surge como uma diversão de feira, somente é aceito como arte em meados dos anos 50 e 60 do século XX. O autor completa dizendo que nos dias de hoje, o cinema novamente voltou a ser visto apenas como diversão, apesar da arte persistir (SÃO PAULO, 2009d).

Quando questionado sobre a possibilidade de dissociação do cinema como arte, indústria ou comércio e sobre as principais escolas cinematográficas, o crítico responde que é muito difícil dissociar essas três dimensões e que essa ambiguidade é uma riqueza do cinema. Sobre as escolas cinematográficas, sugere que o aparecimento de tais escolas está relacionada a eventos históricos e sociais, antes de serem eventos artísticos e que não é conveniente inventariar essas escolas, pois cada uma tem seu legado (SÃO PAULO, 2009d).

Trata, ainda, da interferência positiva das revoluções tecnológicas, particularmente a inserção da filmagem digital, sobre a relação do público com os críticos de cinema e a sua crítica, desqualificando a existência dessa divergência. Fala também sobre os amantes do cinema ou os cinéfilos e sobre o espaço do cinema na escola. Para o crítico,

com muita frequência, os professores usam os filmes como ilustração de determinadas coisas. [...] Me parece, porém, que na maior parte das vezes o cinema é usado como um 'facilitador' porque é uma espécie de prova do acontecido. E, nesse sentido, pode ser até mesmo nocivo. [...] O cinema é uma fonte histórica, sem dúvida, mas quem vê um filme precisa estar consciente de que o fato de mostrar algo não significa que ele diz a verdade sobre aquele fato. Ele é a visão de alguém (um

diretor), de uma época, de um povo sobre um determinado acontecimento (SÃO PAULO, 2009d, p. 19-20).

Para ele, a utilização dos filmes como um modo de ajudar aos alunos a visualizar certos episódios é válido, porém, precisa ser quebrada. O fato de a imagem ter grande presença nos dias atuais pode ser tanto esclarecedor, quanto quando manipulador. O cinema não é apenas uma arte é também uma forma de compreendermos o mundo (SÃO PAULO, 2009d).

A segunda entrevista do *Caderno de Cinema do Professor* – volume três foi com o ex-diretor de cinema, Anselmo Duarte. Ele fala sobre suas influências cinematográficas e relata que “[...] fazer um filme é como contar uma história num bom bate-papo”. Discute as diferenças entre a produção cinematográfica do século passado para este século lembrando que “[...] bom cinema é arte e a arte está acima do equipamento”. Trata, ainda, das diferenças entre produzir um documentário e uma ficção e ressalta, que apesar do cinema brasileiro já produzir filmes de cunho comercial, não perdeu de vista seu toque artístico, mas que para que tenha reconhecimento internacional é necessário maior investimento particularmente por parte do governo, mesmo que seja por meio de incentivos da iniciativa privada (SÃO PAULO, 2009d, p. 25-26).

A terceira entrevista presente nesse Caderno foi com o Diretor Executivo da Cinemateca Brasileira, Carlos Magalhães. Ele inicia a conversa, contando sobre a trajetória da Cinemateca Brasileira, suas conquistas e dificuldades. Conta também, que a partir de 1984, a Cinemateca se vinculou ao governo federal e posteriormente à Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura. Hoje conta com um riquíssimo acervo voltado à preservação da memória audiovisual do país. Pensando na disponibilização desse acervo, a Cinemateca possui duas salas de exibição abertas ao público e também diversos projetos que visam viabilizar esse acesso, inclusive por meio da internet (SÃO PAULO, 2009d).

Trata, ainda, das pessoas que contribuíram para o crescimento do cinema nacional e também para sua organização e assegura que, toda produção cinematográfica brasileira é significativa para os educadores e que todo esse acervo está disponível na Cinemateca Brasileira. Resgata a necessidade de se aprender a ver imagens e a discuti-las (SÃO PAULO, 2009d)

Segundo o Diretor da Cinemateca Brasileira, Carlos Magalhães, o

[...]cinema retém de maneira flagrante o mundo histórico do qual faz parte. Por trazer dentro de si aspectos do mundo, os conflitos de seu tempo, suas forças históricas, o cinema deve ser um instrumento importante para a compreensão do

presente. E o problema não é retórico: o futuro depende da maneira como recuperamos o passado no presente (SÃO PAULO, 2009d, p. 44).

Dando continuidade às entrevistas, o *Caderno de Cinema do Professor* – volume três traz o relato da professora Sandra Haddad, educadora da área de História da rede estadual paulista de ensino.

Para Sandra Haddad, é fundamental que o educador adote em sua prática pedagógica situações que propiciem a redescoberta do espaço escolar com o lugar do pensar e do agir de forma autônoma. Nesse sentido, o cinema, utilizado como prática educativa “[...] possibilita sensibilizar o aluno, estimulando-o a realizar uma reflexão e leitura crítica do mundo e a apropriação do conhecimento, como condição vital de reconhecer-se como sujeito produtor e transformador da realidade” (SÃO PAULO, 2009d, p. 47).

Para a professora, projetos interdisciplinares que utilizem a linguagem cinematográfica nas atividades escolares torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, mas para que esse trabalho seja repleto de êxito, é substancial a participação coletiva do corpo docente. Há a necessidade que todos aqueles envolvidos no processo educativo tenham disposição para assumir uma proposta de trabalho diferenciada, rompendo com as antigas práticas de sala de aula (SÃO PAULO, 2009d).

Sobre os procedimentos que devem ser adotados pelos educadores, a professora sugere algumas etapas básicas, que iniciam com um bom planejamento, uma pesquisa sobre os títulos que podem ser trabalhados, a sensibilização dos alunos sobre a tarefa, a exibição do filme, debate e reflexão, a construção coletiva dos registros e, por fim, uma produção textual (SÃO PAULO, 2009d).

A SEE/SP entrevistou também o professor Gofredo Bonadies, professor de História que atua na rede pública estadual paulista e que atuou também como assistente técnico pedagógico nas áreas de ciências humanas e informática.

Para o professor, a linguagem cinematográfica pode ocupar lugar de destaque na sala de aula, possibilitando a construção de uma riquíssima experiência multidisciplinar na qual “[...] os bens culturais e os conhecimentos produzidos pela humanidade são aprendidos e apreendidos interdisciplinarmente [...]”. Nessa direção, o cinema é utilizado como uma linguagem artística que privilegia a construção de uma nova maneira de se olhar para o mundo e interpretá-lo (SÃO PAULO, 2009d, p. 58).

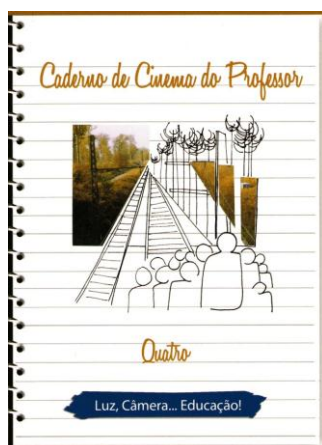
O professor Gofredo assegura, ainda, que o trabalho com filmes em sala de aula é muito bem visto e recebido pelos alunos, mas não se deve utilizar um filme de forma

ilustrativa de determinado conteúdo. É preciso considerá-lo um documento de reflexão que leve os alunos do entretenimento puro e simples para a sistematização de determinado conhecimento (SÃO PAULO, 2009d).

Por fim, o *Caderno de Cinema do Professor* – volume três traz um depoimento⁷⁶ do cineasta Walter Lima Jr., que inicia contando sobre seu contato com o cinema e sobre sua formação e trajetória na área. Conta também que fez crítica de cinema em jornais, e depois como repórter. Trabalhou no extinto *Correio da Manhã* e na Cinemateca do Rio de Janeiro. Posteriormente, teve a oportunidade de trabalhar com o diretor italiano Adolfo Celi e com Glauber Rocha na produção do filme *Deus e o diabo na Terra do Sol* (SÃO PAULO, 2009d).

O *Caderno de Cinema do Professor* – volume quatro apresenta a segunda caixa de filmes do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* (Figura 19) ratificando a saudável relação entre a arte e a educação e a contribuição que o projeto traz no sentido de expandir o universo cultural dos estudantes do ensino médio para que se tornem leitores cada vez mais habilidosos (SÃO PAULO, 2010)

Figura 19 – Capa do *Caderno de Cinema do Professor* – volume quatro.



Fonte: SÃO PAULO (2010).

⁷⁶ Esse depoimento, publicado em 1996, contém trechos de uma conversa de Walter Lima Jr. com professores da rede pública estadual paulista durante um curso sobre cinema e vídeo promovido pelo Centro de Documentação (Ceduc) da FDE, em 1993, e de uma entrevista concedida pelo cineasta em 1994 à equipe técnica da Fundação. Discorre principalmente sobre a história do cinema nacional e sua produção e, por sua expressividade e importância, republicamos. “Procuramos manter ao máximo as características da publicação original, apenas interferindo editorialmente na adequação ortográfica e na supressão ou acréscimo de pequenos trechos, notas ou informações que, com a passagem do tempo, tornaram-se irrelevantes, ou desatualizados, tudo com a generosa aquiescência de Walter Lima Jr., sempre atento à importante relação entre o cinema e a educação, a que, publicamente, agradecemos” (SÃO PAULO, 2009c, p. 68).

O processo de análise e seleção dos 21 filmes da caixa de número 2 envolveu, além da equipe da FDE, representantes do Centro de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, CEI e COGSP – consultores em cinema e educação que analisaram a compatibilidade dos filmes com as habilidades e competências enfocadas no currículo do ensino médio. Assim, a caixa de 21 filmes traz desde obras-primas do cinema nacional à realidade dos conflitos bélicos, relações de amor, amizade e solidariedade, questões ecológicas e mudanças tecnológicas, releitura de clássicos da literatura, produções que tratam de questões existenciais, éticas e relacionadas aos valores da sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2010).

O Quadro 4, apresentado a seguir, traz o título de cada produção cinematográfica selecionada, gênero, duração, ano da produção, países envolvidos e também a classificação etária, demonstrando a pluralidade do acervo da segunda caixa encaminhada às escolas, em continuidade ao projeto.

Quadro 4 – Características principais das produções cinematográficas do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* – Caixa Dois.

Título do filme	Gênero	Duração	Ano	Produção	Clas. etária
A general	Comédia/ Guerra/ Romance	75 min	1927	EUA	Livre
Ladrões de bicicleta	Drama	90 min	1948	Itália	12 anos
Fahrenheit 451	Ficção científica ⁷⁷	112 min	1966	Reino Unido	12 anos
Inocência	Drama	115 min	1983	Brasil	14 anos
Nas montanhas dos gorilas	Drama	129 min	1988	EUA	Livre
Trem da vida	Comédia	103 min	1998	França/Bélgica Holanda	12 anos
O povo brasileiro	Documentário	280 min	2000	Brasil	Livre
Balzac e a costureirinha chinesa	Drama	116 min	2002	China/França	12 anos
Sob a névoa da guerra	Documentário	95 min	2003	EUA	12 anos
Em busca da Terra do Nunca	Drama	106 min	2004	EUA	Livre
O banheiro do papa	Drama	97 min	2007	Brasil/França/ Uruguai	10 anos
Apenas uma vez	Drama	85 min	2006	Irlanda	12 anos
Bem-vindo a São Paulo: visões da metrópole em 18 direções	Documentário	100 min	2007	Brasil	12 anos

⁷⁷ “É uma forma de discurso que faz referência a personagens ou a ações que só existem na imaginação de seu autor e, em seguida, na do leitor/espectador. De modo mais geral, é ficção (do latim *finco*, que originou também a palavra ‘figura’) tudo o que é inventado como simulacro” (JACQUES, 2012, p. 124).

Donkey Xote	Animação	90 min	2007	Itália/Espanha	Livre
Mutum	Drama	95 min	2007	Brasil	Livre
O sonho de Cassandra	Suspense ⁷⁸	108 min	2007	Inglaterra/ França/ EUA	14 anos
Um beijo roubado	Drama	90 min	2007	China/França/ Hong Kong	10 anos
A partida	Drama	130 min	2008	Japão	10 anos
Gran Torino	Drama	116 min	2008	Austrália/EUA	14 anos
Rebobine, por favor	Comédia	102 min	2008	EUA	Livre
Palavra (en)cantada	Documentário	86 min	2009	Brasil	Livre

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas no *Caderno de Cinema do Professor* – volume quatro, produzido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

Assim como o *Caderno de Cinema do Professor* – volume um, que traz sugestões de atividades com os DVDs da Caixa Um, o volume quatro apresenta situações de aprendizagem com os DVDs da caixa dois, exibidos no quadro a seguir (Quadro 5), e também apresenta os dados técnicos de cada filme e as possibilidades de trabalho, com sugestões de articulações entre áreas curriculares, disciplinas, temas e assuntos que podem ser tratados pelos professores, além de orientações preliminares para o início do trabalho e as atividades que podem ser desenvolvidas, apontando para as questões mais polêmicas que surgem em cada produção cinematográfica.

Quadro 5 – Áreas curriculares, sugestão de disciplinas e temas propostos em cada filme do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* – Caixa Dois.

Título do filme	Áreas curriculares	Sugestão de disciplinas	Temas
A general	Ciências Humanas/ Linguagens e Códigos	Filosofia/História/Arte/ Língua Portuguesa	Ética/cidadania
Ladrões de bicicleta	Ciências Humanas/ Linguagens e Códigos	História/Sociologia/ Filosofia/Língua Portuguesa/Arte	Pluralidade cultural/ trabalho/consumo

⁷⁸ “No sistema hitchcockiano, o suspense abrange duas funções e duas intenções: 1. Um aspecto psicofisiológico: o espectador deve se identificar fortemente com a situação representada, e para tanto o meio mais eficaz é provocar sua identificação com a personagem em perigo, seja ela um herói ou não. O suspense visa a uma espécie de contaminação emocional, que deve colocar o espectador em um estado em que ele não controle mais suas reações. Assim, ele se opõe à surpresa, que só afeta o espectador de modo fugidivo e superficial; 2. Um aspecto morfológico: sendo cada plano dotado de uma intensidade, a sequência dos planos deverá ser regulada de acordo com essas intensidades. O trabalho do cineasta é, portanto, de modelagem das intensidades no tempo. Tal trabalho de formatação do filme acaba dando a ele sua ‘curva’ (Truffaut) – essa forma de conjunto que nunca se deve perder dispersando-a, interrompendo-a ou trocando-a por efeitos locais. O meio dessa formatação é a montagem, no sentido mais amplo possível e sobretudo quando a montagem é o instrumento de criação do ritmo. O suspense não é apenas espera, é a dilatação dessa espera, e, de modo mais amplo, seu ritmo, sua colocação na duração, sua construção no tempo. O exemplo célebre do concerto em ‘*The man who knew too much/O homem que sabia demais*’ (1956) é significativo a esse respeito” (JACQUES, 2012, p. 280-281).

Fahrenheit 451	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Química/História/Filosofia/Sociologia	Ética/trabalho/consumo/pluralidade cultural (memória/patrimônio material)
Inocência	Linguagens e Códigos/Ciência Humanas/Ciências da Natureza	Língua Portuguesa/História/Biologia	Pluralidade cultural/meio ambiente/saúde
Nas montanhas dos gorilas	Ciências Humanas/Ciências da Natureza/Linguagens e Códigos	Geografia/História/Biologia/Arte/Língua Portuguesa	Meio ambiente/saúde/ética
Trem da vida	Ciências Humanas/Linguagens e Códigos	Sociologia/História/Filosofia/Língua Portuguesa	Ética/pluralidade cultural
O povo brasileiro	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/História/Geografia/Filosofia/Sociologia	Ética/pluralidade cultural
Balzac e a costureirinha chinesa	Ciências Humanas/Ciências da Natureza/Códigos e Linguagens	História/Geografia/Filosofia/Sociologia/Biologia/Língua Portuguesa	Pluralidade cultural/ética/trabalho/consumo
Sob a névoa da guerra	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/História/Geografia/Filosofia/Sociologia	Ética/pluralidade cultural
Em busca da Terra do Nunca	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Arte/Língua Estrangeira Moderna (Inglês)/Língua Portuguesa/Filosofia/História	Pluralidade cultural/trabalho/consumo
O banheiro do papa	Ciências Humanas/Ciências da Natureza/Linguagens e Códigos	Geografia/História/Arte/Sociologia/Biologia/Língua Portuguesa	Trabalho/consumo
Apenas uma vez	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Artes/História/Sociologia	Ética/trabalho/consumo
Bem-vindo a São Paulo: visões da metrópole em 18 direções	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/História/Geografia/Sociologia/Filosofia	Ética/trabalho/consumo/pluralidade cultural
Donkey Xote	Ciências Humanas/Linguagens e Códigos	História/Filosofia/Arte/Língua Portuguesa	Pluralidade cultural/ética/trabalho/consumo
Mutum	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/Sociologia/Filosofia/História/Geografia	Pluralidade cultural/trabalho/consumo/ética/meio ambiente/saúde
O sonho de Cassandra	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Língua Inglesa/Arte/História/Sociologia/Filosofia	Ética/trabalho/consumo
Um beijo roubado	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Arte/Geografia/Língua Portuguesa/Língua Inglesa	Pluralidade cultural
A partida	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/História/Filosofia/Geografia/Sociologia	Pluralidade cultural/trabalho/consumo
Gran Torino	Linguagens e Códigos/Ciências Humanas	Língua Portuguesa/História/Geografia/Sociologia/Filosofia	Ética/trabalho/consumo pluralidade cultural

Rebonine, por favor	Linguagens e Códigos/ Ciências Humanas/ Ciências da Natureza	Língua Portuguesa/Inglês/ Arte/História/Química/ Geografia/Sociologia/ Física	Pluralidade cultural/ trabalho/consumo
Palavra (en)cantada	Linguagens e Códigos/ Ciências Humanas	Língua Portuguesa/Arte/ Música/História/ Sociologia/Filosofia	Pluralidade cultural

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações constantes no *Caderno de Cinema do Professor* – Volume Quatro, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O *Caderno de Cinema do Professor* – volume quatro traz, após a apresentação dos filmes e das sugestões de trabalho, algumas frases que retratam o pensamento de várias pessoas ligadas à sétima arte e outras manifestações artísticas de educadores sobre cinema. Finalizando o Caderno, são relacionadas mais cem produções cinematográficas que, apesar de não terem sido inseridas na caixa de número 2, poderiam ser utilizadas em sala de aula, atentando-se sempre para a duração, classificação etária e sua pertinência quanto aos interesses dos alunos e ao currículo do ensino médio (SÃO PAULO, 2010).

Podemos observar que o *Caderno de Cinema do Professor*, volumes um e quatro, trazem produções cinematográficas variadas que buscam demonstrar ao corpo docente a possibilidade de um trabalho com maior interação entre as disciplinas, utilizando temas transversais de forma diferenciada, criativa, instigante, harmoniosa, romântica e, por que não dizer, cômica.

Percebemos que a seleção de filmes sugerida pela SEE/SP abarca diversos gêneros – drama, documentário, comédia, musical, animação e terror – com produções de diferentes países e de épocas distintas. Exemplificando, temos o filme *Crianças invisíveis*, uma produção italiana de 2005, do gênero drama, e *O pagador de promessas*, produção brasileira de 1962, também do gênero drama, o que proporciona aos educadores uma diversidade considerável de possibilidades de trabalho.

Dos 20 filmes constantes na caixa 1, a área curricular de Linguagens e Códigos está presente em 19 deles, na mesma proporção, temos a área curricular de Ciências Humanas, ao passo que a área curricular de Ciências da Natureza contempla seis produções cinematográficas.

No que diz respeito à sugestão das disciplinas (na caixa de filmes número 1), Língua Portuguesa é citada em 17 produções, confirmando a necessidade de desenvolver nos alunos a competência leitora e escritora, ao passo que Matemática, Química, Literatura e Sociologia são citadas em apenas uma produção cinematográfica e a disciplina de Educação Física não é sugerida em nenhum dos 20 filmes constantes na Caixa 1.

Os temas sugeridos também apresentam alguma homogeneidade. O tema ética e cidadania permeia 16 produções cinematográficas, subdividindo-se em exclusão e inclusão social, tolerância e preconceito, entre outros temas.

A caixa dois propõe que o trabalho seja desenvolvido na área de Ciências Humanas e também de Linguagens e Códigos, sendo que apenas seis produções são sugeridas para que se faça um trabalho direcionado para a área de Ciências da Natureza (SÃO PAULO, 2010).

Sobre a sugestão de disciplinas, as 21 produções cinematográficas da segunda caixa aventam as seguintes possibilidades: todas indicam ser possível utilizar as obras em Língua Portuguesa, 20 obras indicam o trabalho com a disciplina de História, 15 filmes sugerem o trabalho com as disciplinas de Filosofia, Arte e Sociologia; Geografia é proposta em 11 filmes, Língua Estrangeira Moderna – Inglês é sugerida em cinco obras, Biologia é citada em quatro produções, Química em duas, Física é sugerida em apenas uma produção e Matemática e Educação Física não são sugeridas em nenhuma das 21 produções (SÃO PAULO, 2010).

Já com relação aos temas para discussão com os alunos, temos a seguinte possibilidade de trabalho: das 21 obras cinematográficas, 13 sugerem o debate sobre ética, trabalho e consumo. Cidadania é sugerida em apenas uma das obras e pluralidade cultural aparece em 16 produções. Já o tema meio ambiente pode ser discutido em três obras, assim como o tema saúde (SÃO PAULO, 2010).

Por fim, todas as atividades propostas, tanto com os filmes da caixa um, quanto com os filmes da caixa dois, sugerem um trabalho voltado para o aprimoramento da competência leitora e escritora, análise dos aspectos da linguagem cinematográfica, debates, seminários e painéis buscando desenvolver o espírito crítico e a competência da expressão oral e a escrita de diferentes gêneros, como por exemplo, a criação coletiva de uma história.

Outro dado interessante é que a maioria dos títulos que compõem tanto a caixa um quanto a caixa dois não constam da proposta de filmes que aparece nos Cadernos do Professor/Cadernos do Aluno discutidos anteriormente. Apenas seis produções das duas caixas são sugeridas no material entregue aos alunos e professores no início do ano letivo.

Da caixa de DVD um – relacionada aos *Cadernos de Cinema do Professor*, volumes um e dois, apenas os filmes *Billy Elliot*, *Diários de motocicleta* e *Terra de ninguém* são apresentados como possibilidade de trabalho no Caderno do Professor/Caderno do Aluno. Já da caixa dois contemplam-se nos dois materiais os filmes: *O povo brasileiro*, *O sonho de*

Cassandra e *Gran Torino*. Para melhor compreensão sobre a relação existente entre o currículo oficial da SEE/SP e o Programa *Currículo é cultura* por meio do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* no quadro a seguir demonstramos essa sugestão de trabalho⁷⁹.

Quadro 6 – Sugestão de trabalho com filmes no *Caderno do Professor* que constam das caixas um e dois do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*.

Caixa Um			
Filme	Disciplina	Série/Ano	Tema da aula
Terra de ninguém	Geografia	3º ano do EM 1º bimestre	Regionalização do espaço mundial; as regiões da ONU; o conflito Norte/Sul; globalização e regionalização econômica.
Diários de motocicleta	História	3º ano do EM 3º bimestre	O mundo pós Segunda Guerra e a guerra fria: movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 50 e 60; populismo e os golpes militares no Brasil e na América Latina.
Billy Elliot	Educação física	3º ano do EM 1º bimestre	Contemporaneidade: diferenças de gênero e de sexo e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais.
Caixa Dois			
Filme	Disciplina	Série/Ano	Tema da Aula
O sonho de Cassandra	Língua Portuguesa e Literatura	1º ano do EM 1º bimestre	O ser e o tempo da palavra: o campo de atividade profissional; o campo de atividade literária na sua relação com o tempo.
Gran Torino	Sociologia	1º ano do EM 4º bimestre	Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos; desigualdade de classes; desigualdade racial e étnica e desigualdade de gênero.
O povo brasileiro	Geografia	2º ano do EM 3º bimestre	A população brasileira; matrizes culturais do Brasil; a dinâmica demográfica; dinâmicas sociais; o trabalho e o mercado de trabalho; a segregação socioespacial e a exclusão social.

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações obtidas dos Cadernos do Professor/Aluno edição de 2008 e *Cadernos de Cinema do Professor*, volumes um e quatro.

Observamos que, apesar de haver poucas produções concomitantes nos dois materiais produzidos pela SEE/SP – *Cadernos de Cinema*, volumes 1 e 4, e *Caderno do Professor/Aluno* –, as que aparecem nos dois materiais estão de acordo com as propostas de disciplinas e temas a serem discutidos com os alunos.

Vale ressaltar que as propostas de temas sugeridos pela SEE/SP para o trabalho com as produções cinematográficas das caixas um e dois do referido projeto estão em consonância com a proposta de temas transversais apresentados inicialmente nos PCNs,

⁷⁹A capa ilustrativa de cada DVD indicado no quadro encontra-se no Anexo 1 deste escrito.

conforme indica Falleiros (2005, p. 219): “[...] ética, meio-ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, pluralidade cultural e da noção de interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio [...]”.

Também é possível perceber que todas as atividades propostas com base nas obras cinematográficas (particularmente com os filmes que constam tanto do *Caderno do Professor/Aluno*, quanto dos *Cadernos de Cinema*) valorizam o desenvolvimento de habilidades e competências constantes nas definições da legislação educacional brasileira. Além disso, o trabalho com as competências leitora e escritora estão presentes em todas as atividades, considerando que a leitura não está necessariamente atrelada à decodificação de um texto, uma vez que pode ocorrer por meio de imagens e por desdobramentos de atividades desenvolvidas pelos alunos a partir do filme.

As atividades propostas também valorizam o trabalho em grupo, a cooperação e o pensamento crítico, levando os alunos a refletirem sobre as diversas situações e temas apresentados em cada obra cinematográfica, demonstrando a riqueza de possibilidades de trabalho com essa ferramenta pedagógica.

Na perspectiva de compreender como de fato o trabalho ocorre nas unidades escolares, o próximo capítulo traz os dados oriundos do questionário diagnóstico realizado com os PCPs e também das entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os professores coordenadores, além dos questionários respondidos pelos professores do ensino médio das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, especificamente da cidade de Sorocaba, conforme indicação dos coordenadores.

4 A PESQUISA COM OS PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS E COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é demonstrar como o projeto é realizado em cada unidade escolar da cidade de Sorocaba (São Paulo). Apresentamos, a seguir, os resultados da pesquisa de campo realizada com os professores coordenadores das unidades escolares selecionadas, bem como os dados coletados e tabulados com base nas respostas constantes no questionário entregue aos professores do ensino médio que utilizam filmes em suas disciplinas, conforme informação dos PCPs (professores coordenadores pedagógicos) nas entrevistas semiestruturadas.

4.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Para compreendermos melhor como funciona na unidade escolar o projeto desenvolvido pela SEE/SP denominado *O cinema vai à escola*, iniciamos a pesquisa de campo entregando aos PCPs das escolas da rede pública estadual de ensino médio um questionário diagnóstico⁸⁰ na perspectiva de selecionar aquelas que atendiam ao perfil definido no projeto. Os critérios estabelecidos foram: que os PCPs estivessem exercendo essa mesma função desde o início do projeto, de forma ininterrupta na mesma unidade escolar, ou seja, desde 2008; que as escolas declarassem no questionário que os professores utilizavam a metodologia do referido projeto, indicada nos *Cadernos de Cinema do Professor*, volumes um e quatro.

É importante ressaltar que a opção por essa seleção deu-se considerando ser fundamental o tempo de convivência do PCP na escola e com os docentes. Entendemos que essa vivência e convivência podem acrescentar informações valiosas para o entendimento da implantação do referido projeto na unidade escolar.

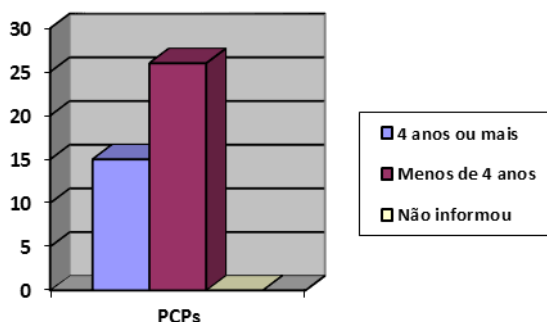
Dando sequência à seleção das escolas, dentre aquelas que se encaixaram no critério de tempo de trabalho do PCP, selecionamos as que confirmaram a utilização da metodologia proposta nos *Cadernos de Cinema do Professor*, volumes um e quatro. A ideia aqui é compreender como o projeto vem sendo executado na escola a partir da proposta governamental.

⁸⁰ O referido questionário diagnóstico está ilustrado na seção de Apêndices deste escrito.

Com a adoção desses critérios, das 52 escolas da rede pública estadual de Sorocaba que possuem ensino médio, 41 se dispuseram a responder a esse primeiro questionário, na perspectiva de contribuir com a pesquisa. Dentre os questionários respondidos, 15 atendiam o critério de tempo do PCP na mesma unidade escolar, ou seja, o PCP estava atuando na mesma escola, exercendo essa função desde 2008, data em que teve início o referido projeto de cinema.

Outro dado relevante para a pesquisa foi obtido por meio da questão nº 8 do questionário diagnóstico, que versava sobre a utilização ou não da metodologia proposta nos *Cadernos de Cinema do Professor*, volumes um e quatro. Das 41 escolas que responderam ao questionário, 26 o fizeram de forma afirmativa em relação à utilização da metodologia⁸¹, 13 responderam negativamente e 2 não responderam a esse questionamento. Os quatro gráficos a seguir ilustram os dados citados (figuras 20, 21, 22 e 23).

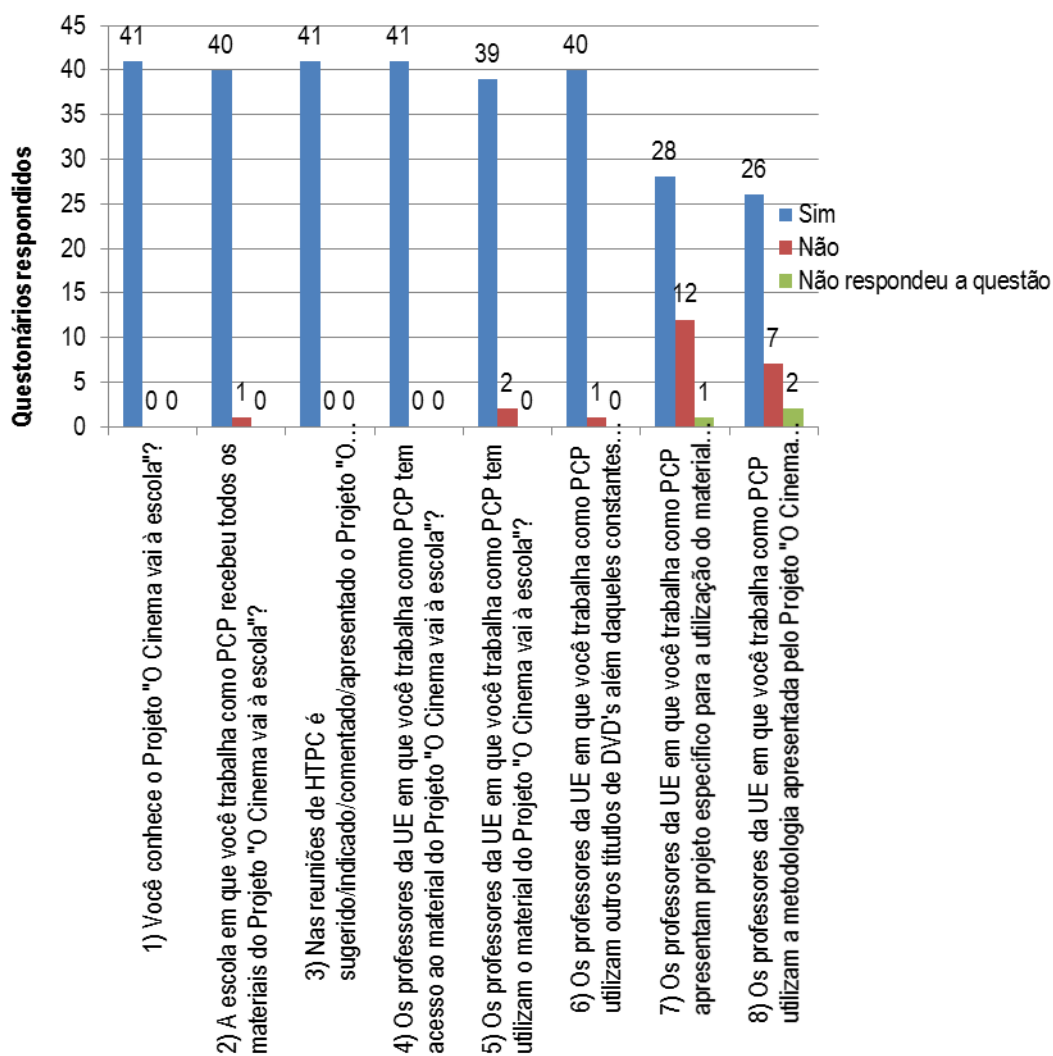
Figura 20 – Tempo de atuação do PCP na mesma unidade escolar.



Fonte: Gráfico elaborado com base nos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário diagnóstico aos PCPs.

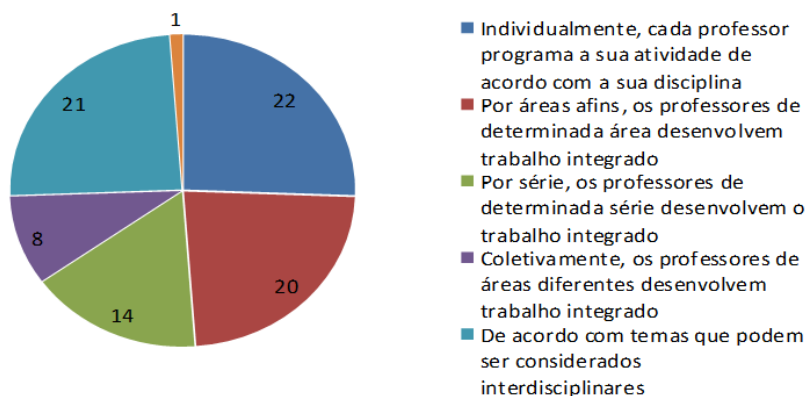
⁸¹ Os *Cadernos de Cinema do Professor* – volume um e volume quatro, buscando contribuir com os professores no uso significativo e relevante do material do referido projeto no trabalho em sala de aula, apresentam uma ficha técnica com informações gerais sobre a produção cinematográfica no sentido de oferecer aos professores uma primeira referência sobre a obra, sugestão de áreas curriculares, disciplinas e assuntos ou temas que podem subsidiar o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem, como por exemplo, a realização de debates, seminários, painéis, pesquisas para o aprofundamento dos temas sugeridos, visando sempre ao desenvolvimento da competência leitora e escritora. Sugere-se também o desenvolvimento de situações de aprendizagem que abordem a escrita de diferentes gêneros, como a criação coletiva de uma história, resumos etc.

Figura 21 – Questionário diagnóstico sobre a utilização do projeto *O cinema vai à escola* – Setembro 2012.



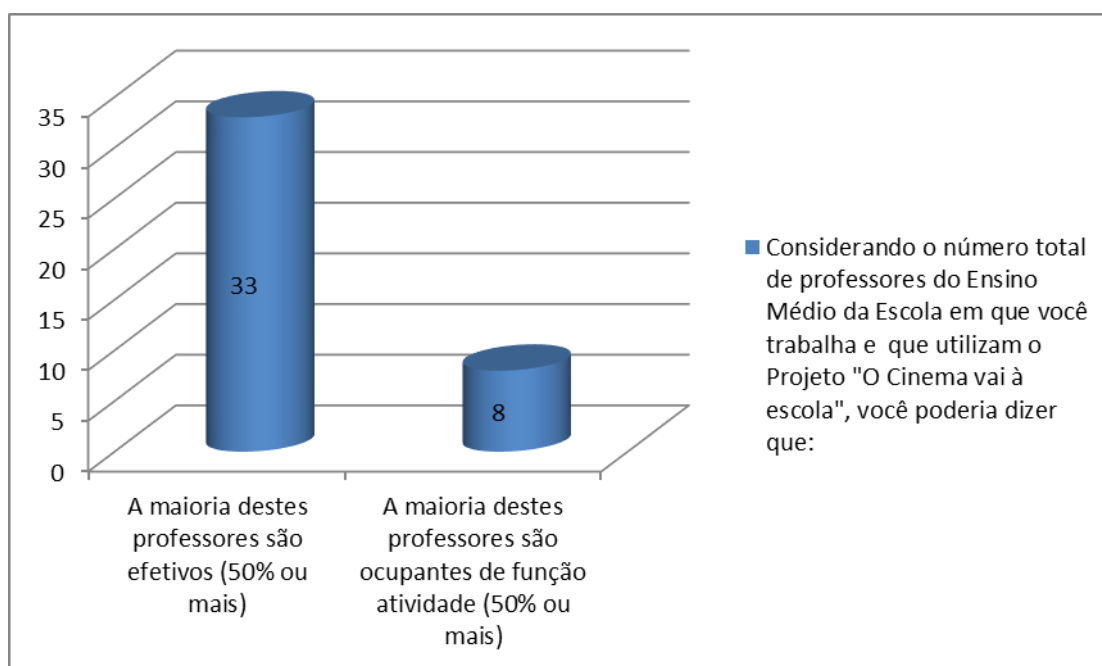
Fonte: Gráfico elaborado com base nos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário diagnóstico aos PCPs.

Figura 22 – Questão nº 9 – O trabalho desenvolvido pelos professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP com o material do projeto *O cinema vai à escola* ocorre.



Fonte: Gráfico elaborado com base nos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários diagnósticos aos PCPs.

Figura 23 – Questão nº 10 – Professores são efetivos ou ocupam uma função atividade.



Fonte: Gráfico elaborado com base nos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários diagnósticos aos PCPs.

Após análise desses questionários, foram selecionadas oito escolas que atendiam concomitantemente os dois critérios: tempo do PCP na mesma unidade escolar

exercendo a mesma função e utilização por parte dos professores da metodologia indicada no *Caderno de Cinema do Professor*, volumes um e quatro.

Com base nesses dados, iniciamos um trabalho de contato com esses PCPs no intuito de realizar uma entrevista semiestruturada para obter mais dados sobre a implantação do referido projeto. As entrevistas⁸² foram realizadas entre os dias 3 e 19 de dezembro de 2012 em dias e horários diferentes, sempre na escola em que o PCP atuava. Os resultados preliminares dessas entrevistas são apresentados a seguir.

Das oito escolas selecionadas para a realização das entrevistas, apenas um PCP não disponibilizou nenhum horário para a efetivação da pesquisa, alegando falta de tempo. Assim, efetivamente fizeram parte da pesquisa sete escolas localizadas em regiões diferentes da cidade de Sorocaba⁸³, três na Zona Norte⁸⁴, duas na Zona Oeste⁸⁵ e duas na Zona Leste⁸⁶.

A entrevista realizada com os PCPs estava estruturada em quatro grandes tópicos. O primeiro tópico – Quem é o Coordenador Pedagógico – tinha por objetivo mapear a formação acadêmica e a experiência profissional do PCP e obter informações mais detalhadas sobre os professores, pais e alunos da unidade escolar, bem como a estrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades.

⁸² O roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se na seção de Apêndices deste escrito.

⁸³ A cidade de Sorocaba localiza-se na região sudoeste do Estado de São Paulo, a cerca de 90 quilômetros de distância da capital. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem 586.625 habitantes, conforme o Censo de 2010. Polo de uma região com mais de 2 milhões de habitantes, Sorocaba conta hoje com uma grande diversidade econômica. É a quinta cidade em desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo e sua produção industrial chega a mais de 120 países, atingindo um PIB de 9,5 bilhões. As principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços, com mais de 22 mil empresas instaladas (Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/238/conheca-sorocaba.html>>. Acesso em: 23 abr. 2013).

⁸⁴ A Zona Norte de Sorocaba é a região mais populosa da cidade. Em suas vias principais, há grande concentração de comércio e serviços públicos. Entre os atrativos dessa região, destacam-se o aeroporto e alguns hipermercados de grande porte, há também parques e centros esportivos administrados pela prefeitura. Essa região teve grande expansão principalmente nos últimos dez anos. Estima-se que existam na região 260 bairros e aproximadamente 200 mil habitantes. O Centro Esportivo Dr. Pitico e o Horto Florestal Municipal, onde ocorre aos domingos a Feira da Barganha, são as duas opções de lazer da região (Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=698416>>. Acesso em: 23 abr. 2013).

⁸⁵ A Zona Oeste de Sorocaba concentra grande atividade comercial nas vias principais. O SESI, o Hospital da Unimed, o Makro, a Coca-Cola, a CEASA-CEAGESP, o Clube Recreativo Campestre e o Clube Pagliato são alguns dos atrativos que movimentam essa região (Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=698416>>. Acesso em: 23 abr. 2013).

⁸⁶ A Zona Leste de Sorocaba é uma região tradicional de colonização espanhola e conta com a região da Além Ponte que se originou da necessidade de transpor o rio Sorocaba por pontes. Nessa região, encontra-se o Zoológico de Sorocaba, um de seus principais atrativos. Possui também um *campus* da Universidade de Sorocaba (Uniso), além do Ginásio Municipal de Esportes (Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=698416>>. Acesso em: 23 abr. 2013).

O segundo tópico – Qual a relação do Coordenador Pedagógico com a Arte – objetivava compreender se um PCP mais ligado às artes proporia ou não o desenvolvimento de atividades diferenciadas com os alunos por meio dessa ferramenta pedagógica. A ideia aqui era conhecer um pouco mais sobre a intimidade que cada PCP tinha com as artes e como isso poderia ou não aparecer no seu trabalho pedagógico.

Com as questões do terceiro tópico – Sobre a Reforma Educacional da década de 1990 – esperava-se extrair do PCP os seus conhecimentos sobre a reforma da educação brasileira e sua aplicação no dia a dia da sala de aula.

Aqui se pretendia estabelecer, na prática, a relação existente entre a Declaração de Jomtien e o *Relatório Delors* com a legislação educacional brasileira e, a partir dessa relação, conhecer como a lei era aplicada diariamente no trabalho dos professores em sala de aula, questionando o trabalho com a pedagogia das competências, o desenvolvimento das competências leitora e escritora, a aplicação do currículo da SEE/SP e o processo formativo proposto no ensino médio, discutindo a possibilidade de haver, em alguma medida, uma dualidade no sistema educacional, enveredando em alguns momentos para a formação para o trabalho e em outros para a formação para o ensino superior.

Já o quarto e último tópico – A relação do PCP com o projeto *O cinema vai à escola* – buscou verificar a efetiva implantação do projeto nas escolas. A perspectiva aqui era saber quais os filmes foram mais utilizados pelos professores, quais disciplinas utilizaram a ferramenta, se o trabalho era interdisciplinar⁸⁷, o que motivava a escolha dos títulos pelos professores, qual era a reação dos alunos mediante a realização dessas atividades e qual era a intencionalidade formativa do projeto.

Iniciando pela formação acadêmica dos PCPs, essa se apresentou bem variada. Observamos que a maioria possui mais de uma graduação e também cursos de especialização ou, em alguns casos, cursos promovidos pela Diretoria de Ensino em Orientações Técnicas (OTs) realizadas no Núcleo Pedagógico da DE. Sobre a experiência profissional, todos trabalharam por longo período em sala de aula ministrando suas disciplinas específicas antes de ingressarem na coordenação pedagógica.

Na perspectiva de obter dados sobre a escola, as questões sobre os professores, pais e alunos, em alguma medida revelou que as escolas que contam com professores efetivos encontram menos problemas de rotatividade ao passo que as escolas que contam com mais

⁸⁷ A palavra “interdisciplinar” refere-se ao trabalho desenvolvido por várias disciplinas a partir de determinado filme sugerido no projeto *O cinema vai à escola*.

profissionais “contratados” também chamados de OFAs apresentam mais problemas com falta de professores e rotatividade de profissionais. Problemas sociais que envolvem a comunidade escolar também são fatores determinantes na formação do quadro docente da escola.

Os alunos aparentemente têm o mesmo perfil independentemente da escola, período em que estudam e localidade da unidade escolar. Em todas as unidades parece haver alunos interessados em cursar uma universidade, em ingressar em uma boa empresa tanto quanto alunos que fazem daquele espaço – a escola – um local de ponto de encontro de amigos. As dificuldades de aprendizagem parecem estar em um mesmo patamar em todas as escolas, tendo também, em alguma medida, alguma relação com as questões sociais que envolvem a comunidade escolar.

Pelos relatos dos PCPs, notamos que falta nas escolas uma melhor estrutura física que atenda as necessidades dos estudantes. Há escolas que não possuem, por exemplo, sala de informática. Uma sala de vídeo, equipada como uma sala de cinema, que poderia proporcionar um “clima” diferenciado à atividade também inexistente. Todas as salas em que os professores exibem os filmes do projeto ou filmes não indicados nos materiais da SEE são adaptadas para tal fim. Em algumas situações, os filmes são exibidos na própria sala de aula. Assim, não há a possibilidade de se reservar um espaço apropriado para as exibições, onde o som, a iluminação, o conforto e a qualidade da projeção façam parte da atividade, integre a leitura do filme para a realização de atividades posteriores.

Sobre a relação do PCP com a arte, todos entendem que a formação por meio dela é fundamental, mas nem todos conseguem dedicar parte do seu tempo a atividades relacionadas ao tema. Alguns alegam falta de tempo, outros que a própria cidade não propicia esse tipo de contato, enfim, ainda não está presente na vida das pessoas o trabalho com a arte e por meio dela. O cinema e o teatro ainda são as atividades mais acessíveis a todos e, aparentemente, de mais fácil compreensão.

A maioria dos PCPs, além de assistir aos filmes constantes no projeto, estão sempre buscando outros títulos que podem enriquecer o conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos. Essa busca não tem relação com experiências obtidas durante a formação acadêmica de cada um. Os gêneros preferidos são bem distintos e aparentemente influenciam na indicação de outros títulos para os professores.

Há por parte da maioria dos PCPs uma preocupação com a promoção de outras atividades consideradas extraclasse – e não extracurricular – que podem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é organizada uma série de “passeios”,

tanto sugeridos pelos professores, quanto organizados pela própria DE em parceria com o SESC e com o SESI objetivando enriquecer esse processo.

Sobre o conhecimento dos PCPs sobre a reforma educacional ocorrida na década de 1990, ficou evidente que eles atuam de forma objetiva, na perspectiva de sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, sem a preocupação efetiva do cumprimento das determinações legais existentes. Podemos supor que os PCPs compreendem a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, particularmente da leitora e da escritora, como sendo fundamentais para o processo de aprendizagem e que, apesar de não terem conhecimento efetivo nem do *Relatório Delors* nem da Declaração de Jomtien e sua intrínseca relação com a elaboração da legislação educacional brasileira, consideram que a pedagogia das competências é a que pode atender as necessidades de aprendizagem dos alunos bem como da sociedade contemporânea.

Podemos perceber também que os PCPs entrevistados não relacionam local e global, a partir do momento que não relacionam a reforma da educação brasileira com a nova legislação em vigor, e sim relacionam essa reforma com a progressão continuada⁸⁸ promovida pela SEE/SP. Aparentemente não há um aprofundamento teórico por parte dos PCPs no que se refere às discussões de cunho legal que tramitam pela educação, ficando essa discussão restrita ao material disponibilizado pela SEE/SP por meio do núcleo pedagógico.

Sobre a formação obtida pelos alunos no ensino médio, há aparentemente uma relação com o público que frequenta a unidade escolar. Podemos dizer que em algumas escolas o ensino médio está voltado única e exclusivamente para a garantia de um diploma que certifica a finalização de um período escolar visando ao ingresso dos alunos diretamente

⁸⁸ A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou do ano letivo. Nesse sistema, há também a ampliação da jornada escolar, a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as horas de trabalho coletivo remunerado do professor para avaliação e capacitação, a proposta de esquemas de aceleração de aprendizagem para alunos multirrepetentes com grande defasagem idade/série e, ainda, a reclassificação de estudos para aqueles que conseguiram aprender, independentemente da frequência na escola. A SEE/SP adotou, em 1998, esse sistema com o objetivo de assegurar a permanência, com sucesso, das crianças na escola, ampliando as possibilidades de avanço e de respeito à aprendizagem dos alunos, reduzindo a exclusão social e a elitização que ainda se verificavam no sistema escolar brasileiro. Assim, todas as escolas estaduais organizaram o ensino fundamental em dois ciclos de aprendizagem – Ciclo I, de 1ª a 4ª séries, e Ciclo II, de 5ª a 8ª séries –, de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O ensino por meio de ciclos de aprendizagem faz parte de um processo de construção da cidadania. Seu objetivo não é facilitar a aprovação, a finalidade desse sistema é dificultar a reprovação por falha tanto da organização escolar quanto da estrutura disponível. O sistema de progressão continuada prevê uma avaliação contínua dos estudantes, praticamente diária, ininterrupta, com a aplicação de metodologias diferenciadas que garantam ao aluno o direito ao aprendizado, a construção de sua autoestima e também o respeito pela sua maneira individual e peculiar de assimilar os conteúdos apresentados. Com esse sistema, tanto professores quanto alunos tornam-se as figuras centrais do processo educativo (SÃO PAULO, 2002).

no mercado de trabalho – talvez a quantidade de cursos oferecidos pela escola em parceria com a Universidade do Trabalhador (UNIT) possa indicar um direcionamento do ensino médio para o mercado de trabalho – tanto quanto se pode dizer que em algumas das unidades escolares visitadas há uma grande preocupação com a formação dos alunos visando ao ingresso no ensino superior.

É possível, a partir da leitura das entrevistas com os PCPs, dizer que, em alguma medida, o ensino médio ainda não conseguiu definir efetivamente qual formação deve proporcionar aos alunos na prática. Apesar de todas as discussões ocorridas durante a elaboração da legislação educacional sobre o tipo de formação que deveria oferecer na perspectiva de acabar com certa dualidade de formação – ou para o ensino superior ou para o mercado de trabalho – há ainda uma prática que direciona tal formação. Nesse sentido, podemos supor que não parece possível oferecer hoje aos alunos do ensino médio uma formação completa que sirva tanto para a inserção no ensino superior quanto no mercado de trabalho.

Sobre a implantação do projeto nas escolas é unânime que é muito bem-vindo e que todos entendem ser essa atividade diferenciada fundamental para a formação dos alunos. Todas as escolas utilizam as ATPCs para fazer a comunicação da unidade escolar. Nesse momento não só trocam informações sobre o projeto como também relatam e socializam experiências positivas e negativas. Não ocorre de forma sistemática nas ATPCs uma discussão aprofundada sobre o projeto no sentido de formar o professor para a realização desse tipo de atividade, trata-se mais de um momento de troca de experiências do que efetivamente de formação.

Os PCPs entendem também que esse tipo de trabalho valoriza o desenvolvimento da competência leitora e escritora. A leitora porque é necessário desenvolver habilidades que permitam aos alunos assistir a determinada cena e compreender todo o contexto apresentado, fazendo uma leitura daquela imagem em movimento. A escritora porque sempre depois da exibição dos filmes sugere-se uma produção escrita na qual o aluno, em grupo ou individualmente, expresse de forma mais livre seus pensamentos.

Para tanto, o aluno precisa mobilizar vários recursos intelectuais para estruturar sua opinião. É necessário ouvir, ver, ler, fazer relações entre texto e contexto, relacionar fatos reais com fictícios, ampliar os conhecimentos de mundo. Nesse sentido, ele poderá desenvolver não apenas a capacidade de ler uma determinada imagem como posteriormente escrever sobre o assunto com muito mais propriedade.

Todos os PCPs entrevistados confirmam que os professores da unidade escolar em que atuam utilizam os filmes do projeto, apesar de nem todos fazerem um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento da atividade. Contudo, é correto dizer que as mais diversificadas disciplinas utilizam o material tanto de forma interdisciplinar como individualmente.

A escolha dos títulos sempre está relacionada ao tema proposto no *Caderno do Professor/Aluno* e normalmente tem por objetivo ilustrar o assunto em pauta, funcionando como outra fala que não a do professor. Independentemente da metodologia de trabalho apresentada nos *Cadernos de Cinema do Professor*, todas as escolas solicitam que seja entregue uma ficha discriminando o desenvolvimento da atividade. Essa ficha serve tanto para “controle” do PCP sobre as atividades desenvolvidas pelos professores, quanto para resolver questões organizacionais de reserva de material e espaço. Alguns professores utilizam, além da metodologia proposta no *Caderno de Cinema do Professor*, outras propostas de atividades que, em alguma medida, podem complementar a discussão proposta, sempre no sentido de enriquecer o trabalho.

É unânime que os alunos gostam desse tipo de atividade, considerando seu caráter diferenciado. Também é unânime que na maioria das escolas esse seja o único momento em que o aluno tem, de forma efetiva e sistematizada, contato com a arte. Por isso muitas escolas valorizam eventos ou atividades relacionadas com as artes, na perspectiva de despertar no aluno o interesse por esse tipo de ação. A ideia é que atividades desenvolvidas por meio de cinema, teatro, poesias etc. cumpram um papel determinante na formação dos indivíduos.

Ficou evidente que os professores não se limitam a utilizar apenas os filmes que constam no *Caderno de Cinema do Professor* ou no *Caderno do Professor/Aluno*. Além desses títulos, os professores recebem sugestões dos PCPs e também levam as suas próprias sugestões, lembrando que essa troca de informações ocorre invariavelmente nas ATPCs das escolas.

Os filmes *Crash*, *no limite*, *Billy Elliot* e *Diários de motocicleta*, que compõem a caixa um, são os mais requisitados pelos professores, conforme indicado, inclusive, na pesquisa realizada pela Diretoria de Ensino de Sorocaba. Já da caixa dois, *Gran Torino*, um dos filmes mais solicitados pelos professores é sugerido tanto nos *Cadernos de Cinema do Professor* quanto nos *Cadernos do Professor/Aluno*.

As disciplinas que utilizam essa ferramenta pedagógica são bem distintas em cada unidade escolar, e todos os professores solicitam, depois da exibição do filme, independentemente da disciplina, uma produção escrita. Essa produção em algumas escolas é socializada nas ATPCs. Alguns filmes que não fazem parte do projeto, mas são utilizados pelos professores são: *Lamarca*, *A lista de Schindler*, *O segredo*, *Capitães de areia*, *A casa dos espíritos*, *A ilha do medo*, entre outros.

Observamos que algumas escolas buscam realizar um trabalho diferenciado por meio da arte, promovendo diversos eventos que contribuem de forma decisiva para o aprendizado dos alunos na perspectiva proposta não apenas pelo *Projeto de Cinema* como também pela legislação educacional vigente.

Ficou evidente, por meio da fala dos PCPs, que esse tipo de atividade, desenvolvida com base na exibição dos filmes das caixas um e dois do referido projeto, enriquecem o currículo, diversificam as aulas, sem prejuízo dos conteúdos necessários para determinada série/disciplina. O projeto surge como um complemento do trabalho proposto nos Cadernos do Professor/Aluno e também no livro didático, sendo mais uma possibilidade de propiciar aos alunos os conhecimentos necessários tanto para o ingresso no ensino superior quanto no mercado de trabalho.

Vale salientar, ainda, que de acordo com a fala dos PCPs esse tipo de projeto é muito bem-vindo às escolas por possibilitar o desenvolvimento de um trabalho diferenciado que pode contribuir de forma decisiva para a formação dos alunos, principalmente no ensino médio, mas que falta uma melhor formação dos professores para atuarem com essa ferramenta, para que a atividade possa dar melhores resultados.

Depois das entrevistas semiestruturadas com os PCPs, entregamos ao professores do ensino médio um questionário com o objetivo de verificar como eram realizadas as atividades do projeto *O cinema vai à escola*. A seguir apresentamos o relato desses professores.

4.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Em um primeiro momento, entregamos aos professores coordenadores pedagógicos um questionário que objetivava verificar quais escolas utilizavam o projeto *O cinema vai à escola* seguindo a metodologia apresentada nos *Cadernos de Cinema do Professor*. Depois desse levantamento, realizamos entrevista semiestruturada com os PCPs

na perspectiva de obter dados mais detalhados sobre a realização desse projeto pelos professores. Com base nas indicações dos PCPs obtidas nessa entrevista, entregamos aos professores do ensino médio um questionário⁸⁹ que abordava questões gerais sobre o professor e sua relação com a arte, seus conhecimentos sobre a política educacional brasileira, sobre o *Projeto de Cinema* e a relação dos alunos com ele.

De acordo com o critério estabelecido anteriormente no projeto desta tese, participaram da pesquisa todos os professores do ensino médio que estavam na mesma unidade escolar desde 2008 (ano em que o projeto foi implantado nas escolas), que lecionavam no ensino médio, utilizavam filmes do projeto *O cinema vai à escola* em suas aulas e seguiam as orientações metodológicas do *Caderno de Cinema do Professor*.

Ao todo foram entregues 22 questionários para professores efetivos e ocupantes de função atividade de disciplinas diferentes, que segundo os PCPs utilizavam os filmes do projeto e também a metodologia constante no *Caderno de Cinema do Professor*.

Por meio do segundo levantamento realizado com os questionários⁹⁰ respondidos foi possível verificar que as disciplinas que utilizavam filmes do projeto eram: História e Língua Portuguesa – 5 professores; Geografia – 3 professores; Arte, Biologia e Filosofia – 2 professores e Física, Sociologia e Inglês – 1 professor.

A formação desses professores, além da Licenciatura em suas disciplinas, abrange os cursos oferecidos pela própria SEE/SP, alguns possuem uma segunda graduação em Pedagogia e especializações nas suas áreas específicas de atuação. Todos sempre atuaram como professores em sala de aula e alguns atuam concomitantemente em escolas municipais e particulares de Sorocaba.

Sobre a questão da relação do professor com a arte é possível dizer que ele tem, em geral, bastante contato com filmes e que isso ocorre de forma diferenciada, uns vão com alguma frequência ao cinema, outros assistem aos filmes em casa mesmo, pela TV. A maioria deles relatou não ter um gênero específico que seja mais agradável, ou mesmo um ator/diretor preferido.

Alguns professores sugeriram filmes com as mais diferentes justificativas, entre eles: *Perfume de mulher*, *Guia dos mochileiros das galáxias*, *O menino do pijama listrado*, *Efeito borboleta*, *O senhor dos anéis*, *A pele que habito*, *A lista de Schindler*, *Tudo*

⁸⁹ O modelo do questionário entregue aos professores do Ensino Médio encontra-se na seção de Apêndices desta tese.

⁹⁰ O relatório dos questionários respondidos pelos professores encontra-se na seção de Apêndices desta tese.

sobre minha mãe, *Star Wars*, *Os infiltrados*, *Dúvida*, *Um amor para recordar*, *Criança, a alma do negócio*, *Mãos talentosas* e *O poderoso chefão*. As justificativas foram as mais diversas, desde filmes que poderiam ser utilizados na discussão de temas transversais, como é o caso de *Perfume de mulher*, até uma preferência por determinado diretor de cinema.

Os professores, em sua maioria, relataram que não tiveram, durante o período da faculdade, uma disciplina que utilizasse filmes como ferramenta pedagógica, algumas disciplinas utilizavam trechos para ilustrar determinado conteúdo. Outros informaram que os professores apresentavam os trechos dos filmes e indicavam o filme para que os alunos (atuais professores) assistissem em suas casas. Apenas um dos professores respondeu que utilizou trechos do filme *A lista de Schindler* nas aulas e que esse filme havia sido indicado durante sua formação acadêmica.

Sobre a política educacional brasileira e particularmente sobre a reforma ocorrida nos anos de 1990, alguns professores se referiram à progressão continuada, outros falaram sobre a aprovação da LDB 9.394/96 e demais documentos como os PCNs e as DCNs. Um deles citou que a reforma educacional promoveu um ajuste no conteúdo objetivando a consecução de uma escola para todos, outro citou que o processo de democratização da educação não foi acompanhado da qualidade e uma professora considerou que com a reforma foram privilegiados mais os dados estatísticos do que a aprendizagem dos alunos, outros não souberam responder ao questionamento.

Quando indagados sobre o *Relatório Delors* e a Declaração de Jomtien, os professores mostraram não ter conhecimento sobre esses documentos; apenas um dos professores relacionou esses documentos com os quatro pilares da educação. Percebemos que tais documentos, apesar de em alguma medida serem do conhecimento dos coordenadores pedagógicos, não é do conhecimento dos professores.

Com relação à questão da pedagogia das competências, alguns professores a relacionaram com a progressão continuada e consideraram que essa metodologia de ensino possibilita ao professor focar exatamente a dificuldade que o aluno apresenta na aprendizagem e, dessa forma, pode resolver com mais agilidade o déficit de aprendizagem com a realização de atividades mais direcionadas na perspectiva de sanar as lacunas apresentadas pelo aluno.

Além disso, segundo alguns professores, a pedagogia das competências valoriza o que o aluno traz de conhecimento, o que ele já sabe. Alguns professores responderam que essa pedagogia foi inserida particularmente na educação paulista com a

adoção da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008 com o Caderno do Professor e do Aluno. Segundo os professores são esses materiais que trazem de forma definitiva e bem definida as habilidades e competências que cada disciplina deveria desenvolver nos alunos durante o ano letivo.

Sobre as habilidades e competências, os professores responderam que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos entendendo que com essas definições, no início do ano letivo os professores já têm o conhecimento daquilo que os alunos precisam desenvolver principalmente nas séries que farão o SARESP no final do ano letivo. Alguns professores consideraram que esse tipo de trabalho educacional é o que melhor se adapta à diversidade brasileira; outro considerou que com essa metodologia de ensino o aluno acaba sendo preparado apenas para se inserir no mundo do trabalho.

Quando indagados sobre o desenvolvimento das competências leitora e escritora no ensino médio, os professores responderam que se trata de um alicerce da aprendizagem dos alunos e que esse tipo de conhecimento é o mínimo que se pode esperar de alunos nessa etapa do ensino, tendo em vista que ao terminar os estudos esses alunos irão para o mercado de trabalho. Um dos professores considerou que no ensino médio essas competências são apenas aperfeiçoadas, outro professor respondeu que o trabalho baseado no desenvolvimento de competências leitora e escritora, exclusivamente, empobrece o ensino porque todas as disciplinas precisam desenvolver a interpretação de textos e o conteúdo da disciplina é relegado a segundo plano.

Os professores, ao opinarem sobre o currículo do Estado de São Paulo, consideraram seu conteúdo bom; alguns responderam que é o suporte que faltava para o trabalho dos professores, porque definiu um foco, uniformizando e direcionando o trabalho na rede. Apresentam, com os Cadernos do Professor/Aluno, uma sequência didática definida, porém o número reduzido de aulas de algumas disciplinas e a grande quantidade de conteúdo apresentado dificultam o trabalho dos professores em sala de aula. Um dos professores relatou que o conteúdo apresentado nesse material está muito aquém das necessidades dos alunos.

Sobre a finalidade formativa do ensino médio, as opiniões foram bastante variadas. Alguns professores consideram que a ideia é que essa etapa da escolarização forme para o trabalho. Outros consideram que o ensino médio deveria formar para o ensino superior, particularmente porque hoje em dia há uma série de programas de bolsas de estudo para os alunos estudarem em instituições particulares de ensino superior.

Um dos professores relatou que há uma diferença de perspectiva entre os alunos do ensino médio do período matutino e do período noturno, considerando que os alunos do matutino preocupam-se mais com a ida ao ensino superior e os do noturno estão mais preocupados com a inserção no mercado de trabalho; outros professores responderam que o ensino médio deveria promover a formação de um cidadão crítico e participativo, mas que na configuração atual forma para o trabalho.

Quando questionados sobre o projeto *O cinema vai à escola*, percebemos que apesar de todos os PCPs terem respondido na entrevista semiestruturada que os professores tiveram acesso a todo o material do projeto e que realizavam periodicamente atividades informativas, foi possível verificar que nem todos os professores tiveram acesso aos materiais (vídeo tutorial, *Cadernos de Cinema do Professor* 1, 2, 3 e 4 e 41 DVDs).

Em algumas escolas, os professores tiveram acesso apenas aos filmes do referido projeto, em outras, sequer sabiam que os filmes que utilizavam fazia parte de um projeto com metodologia definida, indicações das disciplinas e temas a serem discutidos em sala de aula. Houve escolas em que foi disponibilizado todo o material do projeto possibilitando aos professores a realização do projeto de forma interdisciplinar, inclusive com devolutivas em ATPCs das atividades desenvolvidas com os alunos.

Na maioria das escolas que participaram da pesquisa, os professores responderam que utilizavam filmes em suas aulas, a maioria deles utilizavam filmes que constavam do projeto, mas não necessariamente realizavam o projeto, ou seja, muitos professores apesar de utilizarem os filmes como uma ferramenta pedagógica, não faziam as atividades seguindo as orientações constantes no *Caderno de Cinema do Professor*. Da mesma forma que muitos professores utilizavam filmes que não faziam parte do *Projeto de Cinema*.

Alguns utilizavam filmes indicados no *Caderno do Professor/Aluno*, bem como utilizavam filmes não indicados ou sugeridos no material didático disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo. O quadro a seguir (Quadro 7) apresenta a lista de filmes utilizados pelos professores.

Quadro 7 – Filmes do projeto *O cinema vai à escola* utilizados pelos professores em aula.

Título do filme	Disciplinas que utilizaram o filme
Diários de motocicleta	8
Final fantasy	4
A rosa púrpura do Cairo	1
Narradores de Javé	2
Palavra (en)cantada	1
Crianças invisíveis	2
Terra de ninguém	1
O povo brasileiro	1
O banheiro do papa	5
Gran Torino	8
O pagador de promessas	2
Crash, no limite	9
Putz! A coisa tá feia!	1
Frankenstein	1
O sonho de Cassandra	1
Donkey Xote	1
Bendito fruto	1
Arquitetura da destruição	3
Billy Elliot	4
Cinema, aspirinas e urubus	2
O planeta branco	1
Fahrenheit 451	2
Um beijo roubado	1

Fonte: Resultados obtidos com base na análise dos questionários respondidos pelos professores do ensino médio.

Percebemos, por meio desse quadro, que os filmes mais exibidos pelos professores compõem a caixa de DVDs 1; dos 20 filmes sugeridos no material, 15 foram usados pelos professores, ao passo que da caixa de DVDs 2, foram utilizados 8 filmes dos 21 títulos sugeridos. Observamos, inclusive, que os professores utilizaram mais os filmes que constam do *Caderno do Professor*, como *Gran Torino* (indicado no Caderno do Professor de Sociologia do 1º ano do ensino médio no 1º bimestre), *Diários de motocicleta* (indicado no Caderno do Professor de História do 3º ano do ensino médio no 3º bimestre), *Billy Elliot*

(indicado no Caderno do Professor de Educação Física do 3º ano do ensino médio no 1º bimestre). Os outros filmes que indicados no *Caderno do Professor* e que constam do *Projeto de Cinema* também foram utilizados pelos professores, como *Terra de ninguém* (utilizado pelo professor de Geografia, conforme indicação do Caderno do Professor de Geografia do 3º ano do ensino médio no 1º Bimestre), *O sonho de Cassandra* (utilizado pela professora de Língua Portuguesa, conforme indicação do Caderno do Professor de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio no 1º bimestre) e *O povo brasileiro* (utilizado pelo professor de Geografia, conforme indicação do Caderno do Professor de Geografia do 2º ano do ensino médio no 3º bimestre).

Outros filmes do projeto utilizados pelos professores com muita frequência e que não constam do *Caderno do Professor* foram *Crash, no limite*, *O banheiro do papa* e *Final fantasy*. Além desses filmes, os professores indicaram outros filmes que não constavam do *Projeto de Cinema*, mas que foram sugeridos no *Caderno do Professor*, conforme quadro a seguir (Quadro 8):

Quadro 8 – Filmes utilizados pelos professores e indicados no *Caderno do Professor* que não constam do *Projeto de Cinema*.

Título do filme	Indicação no Caderno do Professor
Olga	História – 3º ano do ensino médio/2º bimestre
O primo Basílio	Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio/3º bimestre
Vidas secas	Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio/2º bimestre
Mentes perigosas	Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio/4º bimestre
O terminal	Inglês – 1º ano do ensino médio/1º bimestre
Tempos modernos	Sociologia – 2º ano do ensino médio/3º bimestre
Zuzu Angel	História – 3º ano do ensino médio/3º bimestre

Fonte: Resultados obtidos com base na análise dos questionários respondidos pelos professores do ensino médio.

Dos filmes do quadro anterior, somente *O terminal* não foi utilizado pela disciplina indicada no *Caderno do Professor*, sendo utilizado pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, História e Sociologia, em uma atividade interdisciplinar. Foram

realizadas discussões sobre a dificuldade de não se conhecer outra língua e os transtornos que isso pode acarretar para uma pessoa.

Outros filmes foram utilizados pelos professores e não constavam nem do *Projeto de Cinema* nem do *Caderno do Professor: Lamarca, A lista de Schindler, A onda, O menino do pijama listrado, Lixo extraordinário, Auto da compadecida e Fúria de titãs*.

Para a escolha dos filmes, os professores relataram que o critério utilizado pautava-se na possibilidade de relacionar o tema do filme com o conteúdo tratado em sala de aula. Outro critério era a disponibilidade dos filmes na videoteca da escola, bem como a indicação do filme no *Caderno do Professor/Aluno* como uma das situações de aprendizagem de determinado conteúdo.

É importante salientar que no *Caderno do Professor* há a indicação dos filmes, porém não há uma sequência didática a ser seguida. Os professores utilizam os filmes para tratar determinado conteúdo constante do *Caderno do Professor*, seguem as situações de aprendizagem sugeridas, mas a sequência didática é definida pelo docente na elaboração de seus planos de aula.

Sobre a entrega de projeto prévio para utilização dos filmes em sala de aula alguns professores responderam que entregam apenas uma folha com informações básicas sobre o desenvolvimento da atividade e preenchem um formulário para agendamento da sala e reserva do material necessário para a exibição do filme; outros professores relataram que apesar de não entregarem um projeto para esse tipo de atividade, conversam com antecedência com o PCP para a organização da atividade. Apenas uma unidade escolar elabora um projeto interdisciplinar para a realização dessa atividade, é discutido em ATPCs como serão exibidos os filmes e quais disciplinas desenvolverão atividades a partir dessa.

Sobre a utilização ou não da metodologia indicada nos *Cadernos de Cinema do Professor*, alguns professores informaram que não utilizam a metodologia indicada no *Caderno de Cinema do Professor*⁹¹ por desconhecer tal material. Os professores que tiveram acesso ao material utilizaram a metodologia indicada no projeto. Alguns desses professores relataram que não realizavam todas as atividades propostas nesse material e que em algumas situações sugeriam a realização de outras atividades que complementassem a exibição dos filmes.

⁹¹ Na seção de anexos deste escrito reproduzimos as indicações de atividades constantes no *Caderno de Cinema do Professor*.

Outra justificativa dos professores para não realizarem as atividades do *Caderno de Cinema do Professor* foi a complexidade das atividades propostas e, em alguns casos, a dificuldade em realizar essas atividades de forma interdisciplinar ou, ainda, pouco tempo para desenvolver de forma satisfatória todas as sugestões contidas nesse material.

Também foi muito comum os professores informarem que não realizavam essa atividade de forma interdisciplinar, uma vez que focavam as atividades com o filme apenas na disciplina que ministravam. Somente uma das escolas realizava as atividades de forma interdisciplinar, conforme indicação constante no *Caderno de Cinema do Professor*.

Os professores também responderam ao serem questionados sobre como realizavam a atividade com essa ferramenta. Indicaram que costumavam seguir as orientações das situações de aprendizagem do *Caderno do Professor* iniciando com a parte teórica do assunto com discussões em sala de aula e depois da realização desse percurso é que o filme era exibido. Outros professores iniciavam as atividades com a exibição do filme, questionavam os alunos sobre suas impressões acerca do filme e solicitavam aos alunos que em grupo ou individualmente elaborassem um texto, um desenho ou uma charge que expressasse o entendimento deles sobre o filme exibido, só depois é que iniciavam as discussões, posteriormente, o filme era apresentado novamente e as atividades eram refeitas na perspectiva de repensarem sobre assunto e aprimorarem o entendimento.

Alguns professores também relataram que costumavam solicitar, após a exibição do filme, a elaboração de uma redação ou de um resumo. Para alguns professores o resumo tinha por objetivo verificar se os alunos prestaram atenção no filme. Já a solicitação de se produzir uma redação se dá na perspectiva de perceber se os alunos conseguiam relacionar o conteúdo e as atividades da sala de aula com a exibição do filme.

Outros professores solicitavam que as atividades fossem realizadas em grupo e havia os que solicitavam que os alunos respondessem a um questionário elaborado anteriormente com questões que relacionavam o filme ao conteúdo da matéria discutida em sala de aula.

Segundo os questionários respondidos pelos professores, em algumas escolas não há nenhum tipo de discussão nas ATPCs sobre a realização desse tipo de atividade, em outras, os PCPs reservam ao menos uma ATPC para que os professores conversem sobre o desenvolvimento desse tipo de atividade. Percebemos que nas escolas nas quais a discussão sobre a utilização do projeto ocorre de forma sistematizada, o corpo docente acolhe a sugestão e o utiliza com periodicidade definida e de forma interdisciplinar.

Também segundo os professores, não há por parte de todos os PCPs um acompanhamento da realização das atividades. Nessas escolas, não há discussão nas ATPCs sobre o trabalho com filmes em sala de aula nem há devolutiva por parte dos professores sobre o desenvolvimento da atividade. O desenvolvimento das atividades ocorre efetivamente por decisão do professor. É possível afirmar que nas escolas em que esse acompanhamento não ocorre são as mesmas escolas em que os professores tiveram acesso apenas aos filmes, e não aos materiais do projeto.

Os professores que responderam ao questionário se dividiram quando indagados se essa ferramenta pedagógica servia para ilustrar o conteúdo tratado. Alguns responderam que esse tipo de atividade ilustrou de forma bastante positiva o conteúdo discutido e desenvolvido em sala de aula, outros professores consideraram que proporcionou aos alunos a possibilidade de refletir sobre o que foi discutido em sala de aula e foi entendido como um material de apoio que contribuiu de forma decisiva para o processo de aprendizagem dos alunos.

É válido ressaltar que apesar de alguns professores desenvolverem as atividades sem nenhum suporte da coordenação pedagógica, os filmes não são utilizados como um passatempo em sala de aula. Todos os professores relataram a preocupação em desenvolver uma atividade pedagógica com o filme, mesmo que não realizassem as situações de aprendizagem contidas no *Caderno de Cinema do Professor* ou no *Caderno do Professor*⁹².

Os professores também responderam que habitualmente assistem aos filmes antes de exibí-los para os alunos e aceitam sugestões de seus colegas ou da equipe gestora sobre outros títulos que podem ser utilizados nas aulas.

Sobre o desenvolvimento de habilidades e competências por meio do projeto, alguns professores responderam que o trabalho com filmes contribui para o desenvolvimento da competência da escrita, outros consideraram que não contribui para o desenvolvimento das competências e que a produção escrita realizada pelo aluno após o filme tem por objetivo apenas registrar a realização da atividade, e não necessariamente desenvolver as competências. Assim, os professores, mesmo aqueles que utilizam a metodologia inserida no

⁹² Uma discussão mais aprofundada sobre o trabalho pedagógico com o cinema como atividade formativa, na perspectiva de uma educação emancipatória, poderá ser desenvolvida futuramente em pesquisa de pós-doutorado, em que serão consideradas as discussões realizadas por Walter Benjamin e Theodor Adorno.

Caderno de Cinema do Professor, não relacionam as sugestões de atividades com o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Alguns professores consideraram que esse tipo de atividade possibilita aos alunos o desenvolvimento de várias habilidades, como relacionar dados e informações de diferentes fontes, situar-se em um contexto histórico e social e, em alguma medida, ampliar a competência leitora e escritora, já que eles precisam produzir, com base no filme, textos de vários gêneros, assim, de certa forma, exercitam a leitura de imagens e o olhar.

Os professores que não tiveram acesso ao material do projeto não puderam responder sobre a intencionalidade formativa do projeto. Já os professores que tiveram acesso a esse material informaram que realizar atividades com filmes é mais um instrumento de formação dos alunos e tem por objetivo diversificar as aulas e as formas de aprender e ensinar.

Alguns professores consideraram que a falta de um espaço específico para o desenvolvimento desse tipo de atividade e uma quantidade maior de aulas na grade curricular dificulta seu desenvolvimento. Houve unanimidade nas respostas dos professores em relação ao fato de que os alunos gostam desse tipo de atividade diferenciada, que mesmo sendo em sala de aula, ocorre com outras ferramentas que não apenas o professor falando, o giz e a lousa.

Com base nos relatos dos professores, é possível verificar que a formação acadêmica deles não interfere ou influencia na utilização ou não de filmes nas aulas, também não parece ser decisiva a relação dos professores com a arte para a realização desse tipo de atividade tendo em vista que todos têm acesso a filmes, seja pela TV, seja pelo computador ou mesmo indo ao cinema.

Podemos dizer também que os professores não pautam a realização de suas atividades na preocupação com os documentos que foram elaborados a partir das reformas educacionais da década de 1990, nem mesmo há conhecimento por parte dos professores acerca dos documentos produzidos na Conferência Mundial de Jomtien e no *Relatório Delors*.

É possível afirmar que apesar de considerarem o número de aulas insuficiente e, em alguma medida, discordarem de alguns conteúdos sugeridos no *Caderno do Professor*, os docentes entendem que o currículo da educação paulista é bom e que o desenvolvimento de habilidades e competências, particularmente a leitora e escritora, é fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Percebemos que há por parte dos professores um desconhecimento total das discussões teóricas acerca da política educacional, seja ela brasileira, seja ela paulista. O contato dos professores com os documentos que norteiam a educação e definem a aprendizagem dos alunos é inexistente e é possível afirmar, inclusive, que não há por parte dos docentes uma preocupação com esse desconhecimento.

Sobre o *Projeto de Cinema*, há por parte de todos os professores uma preocupação bastante latente em desenvolver atividades que constem no *Caderno de Cinema do Professor* ou no *Caderno do Professor*, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Há por parte desses professores uma preocupação com o desenvolvimento das competências leitora e escritora, se não na perspectiva de cumprir efetivamente com as determinações do currículo escolar, para proporcionar aos alunos um melhor desenvolvimentos de tais competências, em alguns casos, objetivando a inserção deles no mercado de trabalho.

É possível afirmar, após a leitura dos questionários, que os professores solicitam as atividades na perspectiva de cumprir um protocolo, ou seja, de cumprir o que está estabelecido no material enviado pela SEE/SP (seja no *Caderno de Cinema do Professor*, seja no *Caderno do Professor*); não fazem isso preocupados com o desenvolvimento das habilidades e competências, e sim com a preocupação em cumprir o programa ou cumprir com o estabelecido com os outros professores.

Algumas discussões acerca do papel da arte na formação dos alunos não aparecem nas respostas dos professores. Quando indagados sobre a intencionalidade formativa, nenhum dos docentes considerou que esse tipo de atividade pode desenvolver a educação da sensibilidade, ou ainda, alguma fala sobre o trabalho do cinema como uma arte na perspectiva de reeducar o olhar dos alunos ou a importância da arte e particularmente do cinema na formação humana.

Considerando que há por parte de alguns professores, particularmente nas escolas nas quais ocorre um trabalho interdisciplinar com o projeto, o cuidado em desenvolver as atividades constantes no *Caderno de Cinema do Professor*, apresentamos no tópico a seguir as sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores após a exibição dos filmes, tendo em vista as obras cinematográficas utilizadas pelos docentes.

4.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE DOS CADERNOS DE CINEMA DO PROFESSOR

Iniciamos este item apresentando as sugestões de atividades propostas no *Caderno de Cinema do Professor*, volumes um e quatro, e também do *Caderno do Professor/Aluno*. Posteriormente, apresentamos as propostas de atividades dos filmes utilizados pelos professores que constam apenas do *Projeto de Cinema*⁹³, na perspectiva de mostrar que em todas as produções há, ao final da exibição dos filmes, a sugestão de realização de uma produção escrita, demonstrando a relação do projeto com a ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora.

Foram utilizados pelos professores 15 filmes constantes na caixa de DVDs um e 8 filmes da caixa de DVDs dois. As obras cinematográficas são de diferentes países e gêneros e foram utilizadas por diferentes disciplinas tanto de forma individual quanto de forma interdisciplinar. Desses filmes, apenas seis obras constam tanto do *Projeto de Cinema* como sugerido no *Caderno do Professor/Aluno: Terra de ninguém, Diários de motocicleta, Billy Elliot*, da caixa de DVDs um, e *O sonho de Cassandra, Gran Torino e O povo brasileiro*, da caixa de DVDs dois.

O filme *Terra de ninguém* foi vencedor do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 2002 e é a primeira obra de ficção do diretor Danis Tanovic. A obra traz como tema central a história de dois soldados – um sérvio e outro bósnio – durante a guerra entre seus países na década de 1990. Os dois estão entrincheirados, sem conseguir sair do lugar, portanto, precisam lutar pela sobrevivência (SÃO PAULO, 2008c).

Compondo a caixa um do projeto ora em discussão, há a sugestão de que o filme em questão pode ser utilizado pelas disciplinas de História ou Geografia para discutir temas como “[...] Ética e Pluralidade Cultural (Guerra Fria, Geopolítica nos Bálcãs, Respeito Mútuo, Repúdio à discriminação baseada em diferenças étnicas, religiosas e culturais)”. É importante observar que essa indicação está coerente com a sugestão do Caderno do Professor de Geografia para alunos do 3º ano do ensino médio, no primeiro bimestre, que propõe que o filme contribua para o desenvolvimento das discussões sobre “Regionalização do espaço mundial; As regiões da ONU; o conflito Norte/Sul; Globalização e regionalização econômicas” (SÃO PAULO, 2008c, p. 97).

⁹³ O material completo encontra-se disponível no site: <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br>> da SEE/SP.

Como já foi informado, o *Caderno de Cinema do Professor*, volume um, traz sugestões de atividades com cada produção cinematográfica no sentido de guiar o trabalho do professor. Assim, sobre o filme *Terra de ninguém* as orientações preliminares trazem a seguinte indicação:

Este filme apresenta uma visão do cotidiano de um campo de batalha na guerra separatista das antigas repúblicas federadas que compunham a Iugoslávia, em uma guerra em que foi praticada uma limpeza étnica. No entanto, apesar do tema pesado, o filme conseguiu manter um tom “leve”, tornando-se, por isso, possível de exibição completa (SÃO PAULO, 2008c, p. 97).

Sobre a atividade a ser desenvolvida pelo professor, o caderno faz a seguinte sugestão:

Exiba o filme *Terra de Ninguém* na íntegra. Ao chegar nas sequências abaixo, utilize os recursos da tecnologia, pressionando a tecla ‘pause’ do aparelho de DVD e peça aos alunos que estejam atentos ao que se seguirá:

Aos 26 min (discussão sobre a culpa da guerra, na visão de dois atores do processo); aos 44 min, a revelação de um país, agora ainda mais dividido; aos 54 min o diálogo entre Jane, a repórter estrangeira, e o soldado da ONU, Sargento Marchand; 1h10min, a conversa sobre Nino (Rene Bitorajac) matar o bósnio Chiki (Branko Djuric) com sua própria faca (SÃO PAULO, 2008c, p. 97-98).

O *Caderno de Cinema* em questão indica ao professor que para dar início à discussão seria interessante a apresentação da música *Miss Sarajevo* da banda inglesa U2 e Brian Eno, além disso, seria interessante aproveitar a oportunidade para interagir com a disciplina de Inglês e, durante a leitura da letra traduzida, poderiam ser levantadas questões como o significado do título da música e o entendimento da letra. Há a sugestão para que o professor chame a atenção dos alunos para as questões religiosas presentes no filme e que eles consultem em seus livros didáticos informações sobre o pós-guerra e a guerra fria dando ênfase à situação da Iugoslávia. Nesse momento, o texto do *Caderno de Cinema* faz a seguinte proposta: “Esta é uma situação propícia para trabalhar de forma a ativar as estratégias de leitura que se aplicam quando se lê: decodificação, antecipação, inferência, seleção e checagem”. Considera ainda importante que o professor converse com os alunos sobre a criação da Iugoslávia, tendo sob um mesmo governo etnias, culturas e religiões diferentes e discuta também a presença desse país na “cortina de ferro” e seu desmantelamento após a queda do “muro de Berlim” (SÃO PAULO, 2008, p. 98).

Além desses tópicos, o *Caderno de Cinema* afirma ser necessário discutir quem seria o responsável pela guerra, a situação dos soldados que poderiam ser amigos e agora defendem suas vidas, o papel desempenhado pela ONU e pela imprensa e a grandeza da vida

com relação às pequenas diferenças religiosas, étnicas e culturais. Sugere ao final que nessa discussão sejam destacadas “[...] a importância da Guerra da Bósnia, a importância do respeito mútuo e da necessidade do repúdio à discriminação em suas diversas formas” (SÃO PAULO, 2008c, p. 98).

Como atividade final, indica-se a organização dos alunos em grupos para que possam elaborar um texto dissertativo-argumentativo abordando a importância da tolerância e do respeito mútuo. Propõe ainda uma reescrita coletiva de um dos textos produzidos e leitura da produção final, providenciando-se a utilização correta das conjunções, linguagem formal e ortografia adequada (SÃO PAULO, 2008c, p. 99).

O filme *Diários de motocicleta*, também da caixa um, é sugerido como ferramenta pedagógica no Caderno do Professor de História do 3º ano do ensino médio no 3º bimestre, para discussões acerca do mundo pós-Segunda Guerra e guerra fria: movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960; populismo e os golpes militares no Brasil e na América Latina. Já no *Caderno de Cinema do Professor*, volume um, esse filme pode ser contemplado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Filosofia para a discussão sobre ética e cidadania (formação e transformação da identidade do indivíduo, conflitos sociais).

Essa obra cinematográfica fala sobre uma viagem pela América Latina realizada por Ernesto Che Guevara e seu amigo Alberto Granado em sua motocicleta “La Poderosa”. Durante o percurso, os dois amigos se deparam com uma América Latina desigual e injusta, porém detentora de uma riqueza cultural impressionante (SÃO PAULO, 2008c).

A sugestão de trabalho apresentada no *Caderno de Cinema do Professor* considera importante que o filme seja passado na íntegra, que seja discutido por várias disciplinas e que a problematização ocorra de forma desmembrada: em um primeiro momento, o filme em sua íntegra, posteriormente, a sequência proposta pelo diretor (SÃO PAULO, 2008c).

A primeira atividade proposta está baseada na discussão com os alunos da imagem de Che Guevara por meio da fotografia de Alberto Korda sobre *El guerrillero heroico* e suas impressões e conhecimentos sobre essa imagem. A seguir, os alunos divididos em grupos deverão preparar um seminário com o intuito de discutir as semelhanças e diferenças entre os dois personagens centrais do filme – Che Guevara e Alberto Granado – e as transformações que ocorrem com eles durante a viagem e sobre as paisagens considerando-se os contrastes atentando para os seguintes itens: elementos naturais, atividade econômica,

relações de trabalho, conflitos políticos, econômicos e culturais, interação dos personagens com as localidades e, por fim, como os lugares estão hoje por meio de pesquisa em mapas. Pensando em aprimorar o olhar do aluno, o professor pode destacar momentos em que os personagens se socializam por meio da comida e também os meios de transporte utilizados e sua relação com a narrativa (SÃO PAULO, 2008c)

Considerando que o filme também trabalha com os conflitos sociais e com as possibilidades de transformação social, sugere-se que divididos em grupos os alunos apresentem uma produção escrita respondendo à questão levantada por Che Guevara: “[...] Como é possível que uma civilização capaz de construir isto (aparece imagem de Machu Pichu) seja destruída para construir isto? (aparece imagem de Lima)”. Para tanto é necessário atentar para falas, gestos, gostos, vestimentas, fazer inferências e descrever os personagens tanto das classes dominantes quanto das classes populares, suas condições de vida e trabalho, a questão da terra e as formas de resistência e dominação e também tratar da sociedade inca, a dominação espanhola e a questão da terra dos indígenas. Por fim, discutir a ideia de transformação social de Che e Granado e a desenvolvida pelo peruano José Carlos Mariátegui (SÃO PAULO, 2008c, p. 57).

A sequência proposta nessa atividade tem relação com a noção de progresso, portanto, indica que os alunos desenvolvam na atividade (desenhar, fotografar, escrever) o que entendem por tal noção, identificando seu significado em dicionários relacionando-o com o lema “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira brasileira (SÃO PAULO, 2008c).

Finalizando os filmes da caixa um, temos a produção inglesa *Billy Elliot*, que trata da história de um menino que era obrigado pelo pai a treinar boxe e que se apaixona pelo balé, tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e de seu pai à nova atividade (SÃO PAULO, 2008c).

A possibilidade de trabalho apresentada no *Caderno de Cinema do Professor* para esse filme, que pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, Filosofia, História e/ou Geografia para discutir os temas ética e cidadania, tendo como eixo a tolerância e o preconceito (observe que esse filme aparece como sugestão de trabalho no Caderno do Professor de Educação Física do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Médio com a discussão de contemporaneidade: diferenças de gênero e de sexo e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais). Sugere-se que após a exibição do filme, o professor discuta com os alunos os seguintes tópicos: “Sobre a resistência da família à escolha de Billy em tornar-se bailarino, principalmente do pai, do irmão e da comunidade; Como eles definem

essa resistência?; Como Billy enfrentou essas dificuldades?; Que cenas poderiam ilustrar essa resistência?” (SÃO PAULO, 2008c).

Com base nesses questionamentos, segundo o *Caderno de Cinema do Professor*, o docente pode disponibilizar aos alunos dicionários para que pesquisem sobre o tema tolerância e preconceito, sendo que cada aluno deverá organizar um pequeno glossário com os conceitos. Dando sequência à atividade, propõe-se a pesquisa, em revistas, jornais, internet etc., de imagens que representem os conceitos anteriormente pesquisados e, em seguida, que haja um debate sobre o papel da professora de balé na vida de Billy e se é possível vencer na vida sozinho e por quê (SÃO PAULO, 2008c).

Indica-se que os alunos em duplas apresentem o registro de uma situação de tolerância/intolerância ou preconceito que tenham vivenciado e justifiquem as suas ações/reações socializando o registro com os colegas (SÃO PAULO, 2008c).

Outra atividade proposta é que com base nas cenas que ocorrem entre 1h10min e 1h13min09s, os alunos debatam os seguintes questionamentos:

Quais foram os motivos que levaram a família de Billy a mudar de opinião? Alguém já presenciou outra situação em que pessoas tiveram de mudar radicalmente de opinião? Como foi? O que o aluno achou dessa mudança? Teria feito o mesmo? Por quê? Alguém já presenciou uma situação em que existe a exigência de o filho seguir a mesma carreira do pai? O que os alunos pensam disso? (SÃO PAULO, 2008c, p. 34).

A proposta agora é que os alunos em grupos de 4 ou 5 integrantes discutam e elejam um programa de televisão que considerem ter situações de tolerância, intolerância ou de preconceito. Eles devem explicitar por que chegaram a essa conclusão justificando suas escolhas. Os resultados poderão ser socializados por meio de debate e reflexão coletiva e a atividade poderá ter continuidade a partir da leitura de artigos de revistas e jornais. Também sugere-se a discussão e registro de temas como o futebol feminino ou maridos que cuidam da casa e de filhos enquanto as esposas trabalham fora ou ainda mulheres que pagam a conta na lanchonete (SÃO PAULO, 2008c).

Considerando que há uma greve dos trabalhadores das minas de carvão na cidade onde Billy mora, nos anos de 1980, sugere-se que – tendo em vista que a proposta de trabalho com esse filme é em História e/ou Geografia, e não Educação Física – os alunos pesquisem o contexto social e político da Inglaterra nesse período relatando o motivo que levou os trabalhadores a realizarem o movimento. Depois desse registro, solicita-se que os alunos indiquem o impacto da greve no cotidiano familiar de Billy (SÃO PAULO, 2008c).

Finalizando a atividade, a proposta é que o professor repasse a cena final em que o pai se emociona com a apresentação de Billy no palco e solicite aos alunos para “[...] escreverem um parágrafo que possa explicar que valores de suas vidas terão de ser revistos por eles e por que”. As produções poderão ser socializadas com os colegas e para dar continuidade à discussão há a indicação da exibição do filme *Ou tudo ou nada*, que tematiza a crise da classe operária inglesa e discute a dignidade do trabalho e a dura realidade do desemprego (SÃO PAULO, 2008c).

Já os filmes da caixa dois, *O sonho de Cassandra*, *Gran Torino* e *O povo brasileiro*, propostos no *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, são indicados para a utilização nas disciplinas das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas.

No *Caderno do Professor*, o documentário nacional *O povo brasileiro*, recriação da narrativa do antropólogo Darcy Ribeiro, que aborda a formação da identidade nacional brasileira, encontra-se inserido na disciplina de Geografia (3º bimestre do 2º ano do ensino médio) para a discussão da seguinte temática: a população brasileira; matrizes culturais do Brasil; a dinâmica demográfica; dinâmicas sociais; o trabalho e o mercado de trabalho; a segregação socioespacial e a exclusão social. No *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, os temas sugeridos para a discussão são: ética e pluralidade cultural; cidadania e identidade nacional (SÃO PAULO, 2010).

Nas orientações preliminares do *Caderno de Cinema do Professor*, recomenda-se que por conta da longa duração do filme, este seja exibido ao longo do ano em um trabalho interdisciplinar, ocorrendo antes de tudo uma discussão sobre quem foi Darcy Ribeiro e o que o motivou a escrever o livro com o mesmo título desse documentário, indicando-se a utilização da entrevista realizada com autor nos extras do DVD 2 (SÃO PAULO, 2010).

Sobre as atividades a serem realizadas, o tema abordado enfoca a construção da identidade nacional como fruto de múltiplos fatores. Nesse sentido, a sugestão da primeira atividade baseia-se na discussão sobre as origens dos alunos e seus familiares e características típicas que poderiam citar, compreendendo dessa forma a gênese da população que frequenta a escola. A partir dessa primeira atividade indica-se a elaboração de um poema-mosaico que mostre a identidade local. Pode-se inclusive utilizar a canção *Paratodos*, de Chico Buarque de Hollanda, que trata dessa temática (SÃO PAULO, 2010).

Na perspectiva de que os alunos compreendam a formação e o sentido da sociedade brasileira, é importante que eles reflitam sobre alguns pontos e produzam material que possa manifestar e comparar opiniões pessoais e de outros autores sobre o assunto. Os

temas propostos foram divididos em: matriz tupi; matriz lusa; matriz afro; encontros e desencontros; Brasil crioulo; Brasil sertanejo; Brasil caipira; Brasil sulino; Brasil caboclo e invenção do Brasil. Em cada um desses tópicos estão sugeridas discussões específicas, solicitando-se sempre que a partir da exibição do trecho proposto e da discussão os alunos elaborem um escrito sobre o tema em questão (SÃO PAULO, 2010).

Por fim, é interessante organizar visitas a instituições culturais (museus, bibliotecas, pinacotecas); indica-se também a exibição dos filmes *Intérpretes do Brasil* e *Raízes do Brasil: uma cinebiografia* e *Sérgio Buarque de Hollanda* (SÃO PAULO, 2010).

O outro filme que consta na caixa de DVDs dois e que também é indicado nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa e Literatura é a obra cinematográfica *O sonho de Cassandra*, dirigida por Woody Allen. Com base nessa obra podem ser realizadas discussões sobre o ser e o tempo da palavra: o campo de atividade profissional; o campo de atividade literária na sua relação com o tempo, com alunos do 1º bimestre do 1º ano do ensino médio.

Quando trata das possibilidades de trabalho com o referido filme, o *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, sugere que se iniciem as atividades discutindo e trabalhando com a construção de um dos personagens do filme, tio Howard, interpretado por Tom Wilkinson, podendo tanto fazer primeiro a exibição completa da obra quanto interrompendo a cada aparição do referido personagem. Sugere-se a partir de tal ponto que os alunos escrevam algumas características do personagem como se fossem apresentá-lo à alguém (SÃO PAULO, 2010).

Antes de dar prosseguimento às atividades, indica-se aos professores que questionem os alunos sobre: “O que você faria para mudar de vida? Você estaria disposto a sacrifícios? Que tipo de sacrifícios? Quais desejos nos movem? Consumo? Sucesso? Segurança? Fama? Riqueza?...”. Com a exibição do filme, surgem outras questões agora de ordem ética, como por exemplo: “Até onde podemos avançar para conseguir o que desejamos? O que nos move a desejar tais coisas? O imperativo do consumo, agravado pela força da publicidade, confundem ‘ser’ e ‘ter’. O homem é aquilo que ele possui?” (SÃO PAULO, 2010, p. 100).

Depois de algumas discussões sobre o filme, particularmente sobre as questões do capitalismo, do consumo e do sucesso, é possível fazer o seguinte questionamento aos alunos: “Que situações apresentadas no filme vocês destacariam como emblemáticas das relações éticas de nossos dias?”. E o professor deve seguir perguntando: “Que situações de

nossa realidade vocês destacariam como emblemáticas das relações éticas atuais?” (SÃO PAULO, 2010, p. 101-102).

Para dar um fechamento à atividade, o referido caderno indica que o professor deve propor “[...] aos alunos buscarem formas de comunicar, divulgar ou problematizar os assuntos que mais marcaram por meio de trabalhos colaborativos”. Por fim, indicando outras possibilidades de trabalho apresentam-se algumas obras, autores e temas nas diversas disciplinas da área de Ciências Humanas e de Linguagens e Códigos que podem ampliar as discussões realizadas. Entre essas indicações temos na disciplina de Sociologia a sugestão do livro *O imaterial*, de André Gorz, as obras do sociólogo polonês Zigmunt Bauman e do sociólogo britânico Anthony Giddens sobre capitalismo e modernidade (SÃO PAULO, 2010, p. 102).

O drama australiano/americano *Gran Torino* é uma possibilidade de trabalho indicada no Caderno do Professor de Sociologia do 4º bimestre do 1º ano do ensino médio sobre discussões acerca da desigualdade de classe, racial, étnica e de gênero e que se encontra na caixa de DVDs dois. A proposta é para que ocorram discussões sobre ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Segundo informações do *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, o filme “[...] mostra aspectos da crise econômica e moral da sociedade estadunidense a partir da década de 1970” e apresenta uma reflexão sobre xenofobia e intolerância cultural. Por conta desses aspectos, várias disciplinas podem trabalhar conjuntamente com o mesmo filme. A primeira atividade proposta inicia antes da exibição do filme. O professor deve orientar os alunos a focar a atenção nas características de personagens específicos: Walt Kowalski; Thao; Sue e Ashley. Além disso, deve questionar os alunos sobre o entendimento deles sobre o título do filme (SÃO PAULO, 2010, p. 118).

Segundo texto do *Caderno do Professor*, o filme apresenta uma ambiguidade: “[...] critica a decadência da América – representada pela família arrivista e ‘nova-rica’ do velho Kowalski – mas projeta a utopia da liberdade e tolerância vistas como fundadoras da ‘América’ nos projetos imigrantes”. O filme pode também ser discutido na perspectiva das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho particularmente no que se refere a taylorismo/fordismo e toyotismo (SÃO PAULO, 2010, p. 118).

Partindo dessa percepção, o professor deve orientar os alunos a produzirem em grupo um texto dissertativo-argumentativo buscando explicitar os fatores da decadência

econômica e moral dos Estados Unidos, particularmente na cidade de Detroit, considerando ser necessário:

Observar a relação entre Walt Kowalski e seus filhos Mitch (vendedor de carros, pai de Ashley); Observar a relação entre Walt Kowalski e Thao (especialmente quando passa a ser seu tutor); Observar a relação entre Walt Kowalski e o carro Gran Torino, da Ford; Ler textos em livros didáticos de História e de Geografia sobre as mudanças no mundo do trabalho ocorridas a partir da década de 1970; Pesquisar, na internet, informações sobre a cidade de Detroit. Seria interessante comparar as transformações ocorridas em Detroit com as que ocorreram no Brasil, principalmente na região do ABC, em São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 199).

A segunda atividade a ser desenvolvida pelos professores refere-se à discussão apresentada no filme sobre xenofobia e intolerância cultural. Partindo dessa premissa, sugere-se que o professor promova um debate com os alunos sobre questões acerca da composição da população étnica nos arredores da residência de Walt Kowalski, termos linguísticos apresentados por esse personagem. Indica-se ainda uma pesquisa no site *Médicos Sem Fronteiras*, para se verificar a atual situação da etnia *hmong*. Além disso, poderia se fazer uma comparação sobre a questão do preconceito na cidade/comunidade na qual a escola está localizada, particularmente em relação a afrodescendentes e nordestinos. Por fim, uma possibilidade de trabalho seria uma pesquisa com registro sobre as guerras da Coreia e do Vietnã com informações factuais (SÃO PAULO, 2010).

Inicialmente, apresentamos as propostas de atividades dos filmes que constam tanto do *Caderno de Cinema do Professor*, quanto do *Caderno do Professor/Aluno*. A seguir, apresentamos a proposta de atividade das obras cinematográficas utilizadas pelos professores que constam unicamente do *Caderno de Cinema do Professor* um⁹⁴ e quatro⁹⁵.

O filme *A rosa púrpura do Cairo* é uma produção norte-americana, lançada em 1985, dirigida por Woody Allen, ganhadora do prêmio Fipresci no Festival de Cannes, no mesmo ano. O filme, segundo dados do *Caderno de Cinema do Professor*, acontece em uma área pobre de Nova Jersey, Estados Unidos, e relata a história de Cecília, uma garçonete que sustenta um marido bêbado e desempregado que só a maltrata. Para fugir dessa realidade e ao assistir pela quinta vez o filme *A rosa púrpura do Cairo*, o herói da fita sai da tela e declara

⁹⁴ As obras cinematográficas da caixa de DVDs um são: *A rosa púrpura do Cairo*, *Arquitetura da destruição*, *Bendito fruto*, *Billy Elliot*, *Cinema, aspirinas e urubus*, *Crash, no limite*, *Crianças invisíveis*, *Diários de motocicleta*, *Final fantasy*, *Frankenstein*, *Narradores de Javé*, *O pagador de promessas*, *O planeta branco*, *“Putz! A coisa tá feia e Terra de ninguém*.

⁹⁵ As obras cinematográficas da caixa de DVDs dois são: *Fahrenheit 451*, *O povo brasileiro*, *O banheiro do papa*, *Donkey Xote*, *O sonho de Cassandra*, *Um beijo roubado*, *Gran Torino* e *Palavra (en)cantada*.

seu amor por Cecília, fazendo-a ficar dividida entre o ator e o personagem (SÃO PAULO, 2008c).

As possibilidades de atividade com o filme são nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciência Humanas, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, História e Filosofia com os temas pluralidade cultural – metalinguagem e figuras de linguagem (SÃO PAULO, 2008c).

No texto das *Orientações preliminares* sugere-se que os professores desenvolvam atividades

[...] a partir de sua narrativa e, também, por intermédio das figuras de linguagem, o deslocamento de situações espaço-temporais, alterações no tempo e no espaço, a mudança de sentido das palavras, usando, por exemplo, figuras de linguagem como a alegoria [...], a metáfora [...] e a metonímia. (SÃO PAULO, 2008c, p. 20).

O *Caderno de Cinema do Professor* sugere, ainda, que os professores solicitem aos alunos uma pesquisa sobre a cinematografia de Woody Allen, considerando sua relevância no mundo do cinema. Após a exibição do filme,

[...] os professores podem promover uma discussão das seguintes questões com os alunos: O que é real? O que seria ficção? O que seria realidade? E fantasia, fabulação, sonho? É possível nos deslocarmos para um outro tempo-espaço imaginário? É possível nos deslocarmos de nossa realidade? Em que medida? Qual e como seria o ‘passaporte’ para esse deslocamento? Que ‘figuras de linguagem’ podemos reconhecer nesse filme? (SÃO PAULO, 2008c, p. 21).

A proposta é explorar algumas passagens do filme, discutir como a arte trata a própria arte, discutir o período da Grande Depressão americana e a situação socioeconômica que atingiu o país nesse período, fazer uma comparação entre o papel ambíguo desempenhado pelo cinema nesse filme, podendo-se fazer uma analogia com as novelas brasileiras e, por meio do mito da caverna de Platão, discutir a diferença entre o conhecimento pautado no senso comum e o conhecimento filosófico (SÃO PAULO, 2008c).

A partir dessas discussões, a proposta é que os alunos criem uma narrativa, individualmente ou em pequenos grupos, “[...] que mescle os seguintes elementos: a metonímia, as figuras de linguagem, a colagem, apropriação, fabulação, deslocamento (Arte), a contextualização histórica de um período peculiar, ou ainda, o mito da caverna de Platão [...]” e, para finalizar, pode ocorrer uma discussão sobre viver em um mundo de fantasia, comparando-se o ator e o personagem (SÃO PAULO, 2008c, p. 22).

Arquitetura da destruição é um documentário alemão de 1989 que trata do nazismo e do papel de Hitler nesse processo. Adolf Hitler, de acordo com informações constantes no *Caderno de Cinema do Professor*, era um apreciador das possibilidades do

cinema: contratou a cineasta alemã Leni Riefenstahl para fazer filmes de propaganda do III Reich. Ela fez o documentário *O triunfo da vontade* (1935) que, apesar de ser execrável do ponto de vista ideológico, tornou-se admirável do ponto de vista estético, assim como outras obras de sua autoria (SÃO PAULO, 2008c).

As possibilidades de atividade com o filme são nas áreas curriculares de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, nas disciplinas de História e Arte, para tratar dos seguintes temas: ética e pluralidade cultural (regimes totalitários – o nazismo, Segunda Guerra Mundial⁹⁶, respeito mútuo, justiça, percepção da produção artística como forma de expressão).

Nas orientações preliminares, sugere-se o recorte de momentos considerados de merecido destaque, como o trecho que trata da “arte degenerada”, aos 12 minutos, e o trecho aos 44 minutos que trata das “Grandes exposições de arte alemã” (SÃO PAULO, 2008c).

No desenvolvimento das atividades, sugere-se a exibição da apresentação de Leon Cakoff que consta dos extras do DVD enfatizando o tempo que o diretor levou para realizar a pesquisa que embasa o documentário (sete anos) e a visão cruel e distorcida do uso da destruição para a construção de outra sociedade (SÃO PAULO, 2008c).

Iniciando a sequência didática, indica-se que o professor apresente uma reprodução da tela *Guernica*, de Pablo Picasso, realizando uma leitura e interpretação da obra. A seguir, propõe-se que os professores exibam os trechos indicados anteriormente e solicitem aos alunos que “[...] fiquem atentos à comparação entre as duas visões de mundo representadas por ambas as correntes artísticas [...]” questionando-os sobre

[...] Como são as obras ditas degeneradas? Qual foi a relação feita pelos nazistas entre esta corrente artística e a sociedade em que viviam? E as obras da ‘Grande Exposição de Arte Alemã’, como são? Qual foi a relação estabelecida pelo nazismo entre esta corrente com a sociedade que desejavam alcançar (ordem, limpeza e perfeição) (SÃO PAULO, 2008c, p. 25).

Para a realização dessa atividade, indica-se que o professor anote na lousa as respostas dos alunos e que esses anotem em seus cadernos cada observação, expondo suas

⁹⁶ Aqui, apresenta-se o seguinte texto em nota de rodapé: “Levando-se em conta a estrutura da proposta Curricular de História, considera-se que a atividade ora sugerida é aconselhada para a 3ª série do Ensino Médio já que nos dois primeiros bimestres há a proposição do trabalho com os conteúdos aqui apresentados, temas que permitem o desenvolvimento de habilidades como selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de diferentes formas” (SÃO PAULO, 2008c, p. 24).

impressões ao responder o seguinte questionamento: “[...] Quais são as diferenças entre *Guernica* e as obras da ‘Grande Exposição’?” (SÃO PAULO, 2008c, p. 25-26).

Sugere-se ainda que os professores “[...] solicitem aos alunos que leiam em seu livro didático⁹⁷ o texto sobre o período entreguerras [...] relatando alguns dos fatores que levaram à Segunda Guerra Mundial, sobre seu desenvolvimento e sobre o Holocausto” (SÃO PAULO, 2008c, p. 27).

Após essa atividade, indica-se que os professores solicitem aos alunos a produção de um texto expondo sua opinião sobre a Segunda Guerra Mundial, o holocausto, a arte alemã e a obra de Picasso nesse período, comparando o conhecimento que os alunos possuíam no início das discussões e ao final delas, ressaltando seus conhecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial e suas consequências e a importância da arte no contexto em questão (SÃO PAULO, 2008c).

O drama brasileiro *Bendito fruto*, produzido em 2004 e inspirado em uma notícia de jornal, relata pequenas histórias de pessoas comuns. Para o desenvolvimento de atividades com esse filme, são indicadas as áreas de Códigos e Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, com as disciplinas de História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa e Arte, discutindo temas como: pluralidade cultural, cidadania, saúde e ética (vida urbana, linguagem do cotidiano, mito da democracia racial, discriminação racial e sexual). (SÃO PAULO, 2008c).

O *Caderno de Cinema do Professor* apresenta como sugestão de atividade, após a exibição, uma discussão coletiva sobre o filme como obra cinematográfica, ressaltando os seguintes pontos:

a escolha do local onde o filme foi produzido, bem como a caracterização dos diferentes ambientes; a escolha dos atores para representação e caracterização dos principais personagens; a escolha dos temas, a narrativa e seu desenvolvimento; os detalhes do cenário, do figurino e os diálogos e por fim a trilha sonora (SÃO PAULO, 2008c, p. 30).

Posteriormente, o *Caderno de Cinema do Professor* indica que, considerando que cada um faz uma leitura do filme, cada temática trabalhada seja discutida e suas conclusões sejam registradas pelos alunos por meio de textos argumentativos. Nesse sentido,

⁹⁷ No *Caderno de Cinema do Professor*, nessa sugestão de atividade, encontra-se a seguinte orientação aos professores em nota de rodapé: “Mas lembre-se de trabalhar de forma a ativar as estratégias de leitura que se aplicam quando se lê (antecipação, inferência, seleção, checagem e decodificação), pedindo que falem o que já sabem sobre este fato antes da leitura, indicando que busquem no texto elementos externo a ele que os ajudem a entendê-lo melhor (títulos, subtítulos, fotos, mapas, gráficos, legendas, etc.), solicitando que relacionem com o que estiverem lendo com o que já viram nos trechos do filme, na tela de Picasso, em outras leituras e no que já foi discutido e apresentado por você” (SÃO PAULO, 2008c, p. 26).

destaca-se a importância das discussões sobre a questão racial, a discriminação sexual, a constituição familiar e o conceito de família, a questão da vulnerabilidade social e os aspectos tragicômicos (SÃO PAULO, 2008c).

O outro drama brasileiro é *Cinema, aspirinas e urubus*. Filme produzido em várias cidades do sertão da Paraíba, trata do encontro de dois homens de origens diferentes que passam a trabalhar juntos na exibição de filmes promocionais sobre um remédio milagroso (SÃO PAULO, 2008c).

As áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia, História e Geografia, podem tratar de temas como ética e cidadania, pluralidade cultural, trabalho e consumo; Segunda Guerra Mundial, migração e imigração (SÃO PAULO, 2008c).

A proposta de atividade com esse filme está dividida em três momentos. O primeiro momento considera o contexto da Segunda Guerra Mundial (1942) e sugere que os alunos realizem em grupo uma pesquisa sobre o período e depois apresentem os resultados obtidos e elaborem um painel com as imagens mais significativas da pesquisa realizada. Finalizando a atividade do primeiro momento, os alunos devem elaborar uma síntese escrita sobre o Brasil e o mundo no período pesquisado. O segundo momento, que trata de migração e da imigração, propõe que em pequenos grupos os alunos discutam essas questões e também realizem uma pesquisa com a comunidade do bairro sobre o tema. Por fim, os alunos deverão preparar um seminário em que apresentem e discutam os resultados da pesquisa (SÃO PAULO, 2008c).

O terceiro momento trata da música e da propaganda. A sugestão é que os alunos pesquisem a letra da música *Serra da boa esperança*, os autores, o intérprete, discutindo os diferentes sentimentos mobilizados na música. Sugere-se, ainda, que pesquisem outras canções que foram sucesso no período tanto no país quanto fora dele. Além disso, é indicada a discussão, considerando a importância do rádio no período em questão, do papel da propaganda no filme e das transformações que marcaram o desenvolvimento dos meios de comunicação (SÃO PAULO, 2008c).

Por fim, o professor deve solicitar aos alunos que pesquisem nos canais de TV três tipos de propaganda e identifiquem o público ao qual se destinam “[...] o ideal de beleza, de família, de jovem, de consumo e de felicidade que está sendo veiculado concomitante com o produto” (SÃO PAULO, 2008c, p. 43).

Crianças invisíveis é um drama italiano que apresenta a junção de sete curtas-metragens tendo como protagonistas crianças que lidam com uma realidade bastante difícil. Os curtas foram realizados gratuitamente no Brasil, Itália, Inglaterra, Sérvia e Montenegro, Burkina Faso, China e Estados Unidos. Toda a renda arrecadada foi destinada ao Unicef e também ao Programa Mundial contra a Fome (SÃO PAULO, 2008c).

Pode ser utilizado pelas áreas de Linguagens Códigos e Ciências Humanas, nas disciplinas de Arte, História e Geografia, para a discussão de temas como ética (direitos da criança, responsabilidade social, valores éticos) e ainda tratar de assuntos como o gênero do filme, a construção dos personagens e das situações, aspectos estéticos de cenas/imagens, contexto histórico e matrizes culturais (SÃO PAULO, 2008c).

No desenvolvimento das atividades, inicialmente indica-se que os professores apresentem a ficha técnica de cada curta. Após a exibição do filme, propõe-se que as discussões sejam centradas em sete eixos: direitos da criança, responsabilidade social, identificação de valores éticos, caracterização do gênero do filme, construção das personagens e situações, cenas e imagens e contexto histórico (SÃO PAULO, 2008c).

A animação *Final fantasy*, que custou 137 milhões de dólares, é uma produção norte-americana que relata que no ano de 2065 a Terra é rondada pelo caos e pela destruição causada pela invasão de *aliens* que querem extinguir a vida no planeta, plano que pode ser atrapalhado pelo trabalho de pesquisa desenvolvido pela cientista Dra. Aki Ross, pelo Dr. Sid, membros do esquadrão militar Deep Eyes, e pelo capitão Gray Edwards (SÃO PAULO, 2008c).

O filme pode ser abordado pelas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Física, discutindo temas como pluralidade cultural: cultura jovem (SÃO PAULO, 2008c).

Para o desenvolvimento das atividades é importante considerar que o filme é uma ficção científica que trata de um futuro hipotético. Para iniciar a discussão, indica-se que ocorra uma investigação sobre esse ambiente e que se compare com a visão de futuro de outros filmes ou ainda com os filmes-catástrofe norte-americanos (SÃO PAULO, 2008c).

Em grupos, os alunos podem realizar uma pesquisa sobre o jogo e o filme, já que essa obra é baseada em um jogo de RPG, jogos mais populares ou jogos que serviram de base para filmes, a evolução dos videogames, a popularidade dos jogos de RPG e dos videogames. Tendo em vista que outra marca da ficção científica é sua relação com as ciências, pode-se também realizar uma pesquisa abordando

[...] quem foi o citado Galileu Galilei e o paralelo entre ele e o doutor Sid; o que se sabe sobre plasma (aparecendo, no filme, para amortecer as quedas); a possibilidade de existir uma forma de matéria ou energia como a dos espectros (ora tangíveis ora intangíveis); a dupla dimensão da ciência que se discute no filme: por um lado, capaz de potencializar a energia de constrói (voltada para a cura e manutenção da vida) e, por outro, de produzir armas letais (como o canhão que paira sobre a Terra) (SÃO PAULO, 2008c, p. 62).

Na perspectiva de finalizar a atividade, indica-se que as pesquisas realizadas pelos alunos sejam apresentadas em seminários, discutidas com a classe, condensadas em um portfólio (SÃO PAULO, 2008c).

Frankenstein, filme norte-americano lançado em 1931, é considerado um dos maiores filmes de terror de todos os tempos, apresenta um monstro humano com partes de corpos sem vida. Pode ser utilizado nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Física, Biologia, Química, História e Geografia. Possibilita a discussão de temas como ética e pluralidade cultural, enfocando literatura fantástica, romance gótico, teatro, ética e experimentação científica, ficção científica e cultura alemã (SÃO PAULO, 2008c).

Nas orientações preliminares do *Caderno de Cinema do Professor*, sugere-se que o docente apresente aos alunos a obra literária que deu origem ao filme, o livro de Mary Shelley (1797-1851) denominado *O prometeu libertado*, na perspectiva de discutir a transposição do texto para o cinema (SÃO PAULO, 2008c).

A proposta de atividade inicia com a leitura do livro de Mary Shelley. Os alunos deverão selecionar fragmentos que lhes chamem a atenção. O professor deverá encaminhar as discussões questionando as escolhas dos alunos e comentando a obra fantástica, a autora e seus contemporâneos, a diferença entre a visão do homem romântico e a sociedade apresentada no livro, podendo ainda, exemplificar as circunstâncias em que a obra literária foi produzida (SÃO PAULO, 2008c).

Segundo o *Caderno de Cinema do Professor*, o filme tem ligações com o teatro. Nesse sentido, a proposta é que os alunos criem uma improvisação teatral com base no livro ou no filme. Indica-se, ainda, que os professores, considerando que o filme é de terror, questionem os alunos sobre o contato com outros filmes do gênero, as diferenças entre elementos aterrorizantes de filmes do início do século daqueles produzidos atualmente e a construção das cenas de impacto naquela época (SÃO PAULO, 2008c).

Dando prosseguimento às atividades propostas a partir da exibição do filme e levando-se em conta os conhecimentos que os alunos possuem sobre as disciplinas de Física,

Química e Biologia, o professor deve questionar os alunos sobre as possibilidades de os experimentos do Dr. Frankenstein terem sucesso. Após esse questionamento, os alunos deverão socializar as discussões e, em grupos, deverão criar uma ficção sobre a criação da vida por um ser humano (SÃO PAULO, 2008c).

Há também a possibilidade de se realizar um debate sobre ética, enfocando questões envolvidas na criação da vida, clonagem e pesquisas com células-tronco. No século XIX, segundo informações constantes no *Caderno de Cinema do Professor* em questão, havia uma tensão entre fé, conhecimento tradicional e inovações científicas. Pode-se propor aos alunos que discutam quais pensadores já discutiram a ética na ciência e como estão essas discussões atualmente (SÃO PAULO, 2008c).

Na perspectiva de discutir a cultura alemã e considerando que o Estado de São Paulo tem muitos imigrantes de origem alemã, indica-se a discussão dos seguintes itens: “Que elementos dessa cultura aparecem no filme? Como é a arquitetura das casas? Como são a vestimenta, a música e a dança que aparecem na festa?”. Finalizando a proposta de atividade com o filme, sugere-se que os alunos produzam um portfólio “[...] contendo alguns aspectos da cultura alemã tradicional e algumas manifestações recentes [...]” (SÃO PAULO, 2008c, p. 67).

A comédia brasileira lançada em 2003 *Narradores de Javé* apresenta diálogos criativos, imagens intensas e questões importantes como história, memória, língua, comunidade e resistência, que dizem respeito à história de um povoado

[...] Javé, que está prestes a ser inundado e dar lugar à represa de uma hidrelétrica. Os moradores do lugar chegam à conclusão de que a única maneira de impedir a tragédia é transformando Javé em Patrimônio da Humanidade. Para isso decidem transformar as lendas sobre a origem do lugar em um livro. Acontece que a pessoa mais indicada para a tarefa é Antonio Biá, que havia sido banido da cidade por difamar seus moradores através de cartas. Como não há alternativa, a população resolve dar a chance de Biá se redimir escrevendo o livro. E o escrivão passa a ir de casa em casa para ouvir as histórias que estão guardadas na recordação dos moradores de Javé. O problema é que cada um lembra das coisas à sua maneira... (SÃO PAULO, 2008c, p. 72).

É possível valer-se das áreas curriculares de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Filosofia, tratando de temas como ética e cidadania (memória/história oral/patrimônio imaterial), para que os alunos desenvolvam atividades sugeridas que têm relação com as versões apresentadas pelos moradores sobre a criação da cidade e particularmente sobre a responsabilidade de Antonio Biá com o local, discutindo-se, inclusive, questões éticas que envolvem sua relação com seu emprego (SÃO PAULO, 2008c).

Indica-se também a discussão do personagem Zaqueu sobre a importância da leitura, a forma como a apropriação de terras acontecia antigamente e nos dias de hoje, a questão do valor científico e seu entendimento pelos moradores da cidade comparando com a explicação do dicionário de ciências e, finalmente, como um filme poderia ser um documento de valor científico e/ou cultural no caso de Javé (SÃO PAULO, 2008c).

Há nesse filme, na proposta de atividade, uma indicação específica para a disciplina de Língua Portuguesa que sugere ao professor rever a cena que ocorre aos 21min30s, “em que Biá tenta ‘dar uma mãozinha’ na versão de Vicentino Indalécio da Rocha (Nelson Dantas), recontando-a a sua maneira”. E discutir com os alunos “Que tipo de texto Vicentino esperava que Biá escrevesse? Que tipo de texto Biá queria escrever? Levando-se em consideração que se tratava de um documento, na sua opinião, quem estava com a razão e por quê? Qual a diferença entre relatar um fato e interpretar um fato?” (SÃO PAULO, 2008c, p. 75).

Além disso, há a sugestão de solicitar aos alunos que façam uma pesquisa sobre as variantes linguísticas, e particularmente sobre a variante linguística utilizada pelo povo de Javé, façam a reescrita de algumas frases ditas pelos moradores da cidade, expliquem o sentido de outras frases e debatam as variantes linguísticas. Ainda há a indicação de utilizar um ditado popular como subtítulo do filme escolhido pelos alunos (SÃO PAULO, 2008c).

Por fim, apresenta-se outra sugestão de atividade com a proposta de mostrar aos alunos trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha ao El-Rei Dom Manoel que contém a descrição do Brasil e do povo que encontrou. Nesse sentido, indica-se que os alunos elaborem, em pequenos grupos, um texto relacionando descobrimento do Brasil a partir das margens do povoado de Javé (SÃO PAULO, 2008c).

Outro filme nacional utilizado pelos professores é *O pagador de promessas*, drama lançado em 1962, adaptado da peça teatral de Dias Gomes de mesmo nome, escrita em 1959. Ganhou uma infinidade de prêmios, principalmente a Palma de Ouro do Festival de Cannes de 1962. Pode ser utilizado pelas áreas curriculares de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Sociologia apresentando a discussão de temas como: ética e pluralidade cultural (gênero e simbologia da linguagem cinematográfica, literatura popular, sincretismo religioso) (SÃO PAULO, 2008c).

As orientações preliminares indicam para informar aos alunos sobre a peça teatral de Dias Gomes e as premiações recebidas pelo filme na perspectiva de encenar o texto. Sugere-se discutir com os alunos as dicotomias apresentadas na obra cinematográfica, a

princípio entre as pessoas tendo como referência a figura de Zé do Burro, posteriormente sobre o poder exercido pelas instituições sobre as pessoas e por fim a dicotomia encontrada na diversidade de códigos do campo e da cidade (SÃO PAULO, 2008c).

Na perspectiva de discutir cinema e política, sugere-se que os “[...] alunos pesquisem sobre as diversas correntes de pensamento desse período”. Para a discussão de gênero, os alunos poderão analisar o gênero do filme “[...] identificando aspectos que caracterizam o drama e o uso de recursos de comicidade”. A discussão sobre as figuras populares se dá com a identificação por parte dos alunos dos “[...] personagens que representa[m] grupos populares, como os capoeiristas mães de santo, malandro, criador de versos”. Simbologia é outro aspecto que pode ser discutido a partir da análise de elementos simbólicos do filme. Já a literatura popular surge com a utilização da análise de alguns versos de cordel e a produção coletiva de um poema com tema escolhido pela classe seguindo as regras de construção de um cordel. Para a compreensão do sincretismo religioso, o professor deve pedir aos alunos para identificar esses elementos no filme e também para que realizem uma pesquisa sobre as religiões de origem africana e suas transformações ao longo do tempo (SÃO PAULO, 2008c, p. 83).

O filme o *Planeta branco* é um documentário produzido por franceses e canadenses. Rodado na Groelândia e no Alasca por três anos, apresenta a região do Ártico, as diferenças na região considerando as diferentes estações do ano, os animais e a luta pela sobrevivência e as mudanças advindas do aquecimento global (SÃO PAULO, 2008c).

A sugestão apresentada no *Caderno de Cinema do Professor* é que esse documentário seja exibido pelas disciplinas de Geografia, Biologia, Língua Portuguesa e Arte, pertencentes às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, na perspectiva de discutir temas como meio ambiente, saúde e ética; localização geográfica, fenômenos naturais, ciclos de vida dos seres vivos, cadeias alimentares, correntes migratórias, comportamento animal, aquecimento global, transformações da paisagem e estações do ano (SÃO PAULO, 2008c).

Como proposta de atividade, o referido material indica inicialmente a realização de pesquisa sobre o assunto ou a leitura de artigos, reportagens e documentos sobre a região do Ártico. Após a exibição do filme, pode-se promover um debate e relacioná-lo com outros filmes da mesma temática. Pode-se, ainda, solicitar aos alunos que em grupos registrem as informações que possuem sobre o assunto e que considerem relevantes para a

veiculação na escola, buscando-se melhorar a visão e o comportamento deles perante o aquecimento global (SÃO PAULO, 2008c).

Após esse registro realizado pelos grupos, o professor deverá sintetizar todos os itens em um único painel e, com base nesse registro, os alunos deverão elaborar frases de impacto, cartazes com imagens, desenhos, gráficos etc. que deverão ser expostos nas dependências da unidade escolar (SÃO PAULO, 2008c).

Outra possibilidade de atividade é a produção de textos argumentativos a partir de temas como: “[...] aquecimento global, continuidade e preservação das espécies, bem estar social e a saúde de todos e como intervir nos desequilíbrios ambientais” (SÃO PAULO, 2008c, p. 90).

Finalizando os filmes do *Caderno de Cinema do Professor*, volume um, temos a exibição do filme *Putz! A coisa tá feia*, animação produzida por diversos países (França/Alemanha/Irlanda/Inglaterra/Dinamarca) e lançada em 2006. O filme conta a história de Feio, um pato muito feio e sua relação com Ratso, um ratinho esperto e egoísta que sonha em atuar no *showbiz* (SÃO PAULO, 2008c).

O filme pode ser exibido pelas disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Filosofia, que compõem as áreas curriculares de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas. É possível abordar temas como ética e cidadania (exclusão e inclusão social) (SÃO PAULO, 2008c).

A sugestão de atividades a partir da exibição do filme tem início com a elaboração por parte dos alunos de uma sinopse oral do filme e de uma resenha ou resumo. Para a elaboração desse texto, o professor pode questionar os alunos sobre o sentimento de exclusão do patinho feio (SÃO PAULO, 2008c).

Indica-se também que o professor repasse trechos do filme (27min03s a 28min30s) com áudio e legenda em inglês questionando os alunos sobre as habilidades artísticas de Feio, sobre o que ele não saberia fazer segundo Ratso e como Ratso e Wesley denominam o Patinho Feio. Essa atividade pode ser realizada oralmente ou por escrito, utilizando-se a Língua Inglesa. Outro trecho do filme é indicado para se discutir o *bullying*, Ugly adolescente, entre outros questionamentos (SÃO PAULO, 2008c).

Tendo em vista que a animação evidencia o preconceito e vários estereótipos, sugere-se que o professor reflita com seus alunos as classes, os gêneros e as pessoas que sofrem a exclusão, explicitando suas opiniões (SÃO PAULO, 2008c).

O *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, é composto por 21 filmes, dos quais apenas oito títulos foram utilizados pelos professores das diferentes disciplinas do ensino médio, a saber: *Palavra (en)cantada*, *O povo brasileiro*, *O banheiro do papa*, *Gran Torino*, *O sonho de Cassandra*, *Donkey Xote*, *Fahrenheit 451* e *Um beijo roubado*.

Já apresentamos as propostas de atividade dos filmes *O povo brasileiro*, *Gran Torino* e *O sonho de Cassandra*. Apresentamos, a seguir, as indicações dos outros filmes utilizados pelos professores constantes no *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, conforme informado nos questionários.

Fahrenheit 451 é uma ficção científica dirigida por François Truffaut, adaptada do romance homônimo de Ray Bradbury. O filme apresenta a queima de todo e qualquer material impresso entendido como propagador da infelicidade. Esse trabalho, feito pelos bombeiros, passa a ser questionado quando uma mulher prefere ser queimada viva com sua biblioteca em vez de permanecer viva (SÃO PAULO, 2010).

Sugere-se que esse filme seja exibido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Química, História, Filosofia e Sociologia, que compõem as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com o objetivo de discutir temas como ética, trabalho, consumo e pluralidade cultural (memória e patrimônio imaterial) (SÃO PAULO, 2010a).

Outra sugestão é que o filme seja exibido com dublagem em português, e não com a legenda – já que o filme apresenta um Estado totalitário no qual a leitura é expressamente proibida –, considerando que sua inserção, de certa forma, devolveria um elemento que o diretor eliminou da obra (SÃO PAULO, 2010).

Nesse filme, a sugestão das atividades aparece dividida de acordo com as possibilidades de discussão de cada disciplina, a saber: Língua Portuguesa / Química / História, Língua Portuguesa e Filosofia / Filosofia e História / Língua Portuguesa, Filosofia e História. Em cada divisão proposta, há uma atividade diferenciada que vai desde a criação de um esquete teatral, passando pela discussão sobre o significado no nome do filme, pelos regimes totalitários até as mais diversas formas de censura, a leitura na sociedade contemporânea e a presença da tecnologia e das mídias em nossas vidas e sua influência em nossas escolhas e a alienação e a conscientização (SÃO PAULO, 2010).

Por fim, sugere-se que os alunos elaborem um texto dissertativo com base nas discussões realizadas e com escolha de um tema único. Esse texto deverá ser socializado

entre os alunos, que poderão verificar que um mesmo tema pode ser abordado de perspectivas diferenciadas (SÃO PAULO, 2010).

O drama *O banheiro do papa* é uma produção realizada por cineastas brasileiros, franceses e uruguaios que conta a história da visita do papa João Paulo II à cidade de Melo, na divisa do Brasil com o Uruguai, em 1988, e a possibilidade de mudança a partir da realização desse evento. O filme é sugerido para ser desenvolvido nas disciplinas de Geografia, História, Sociologia, Biologia, Arte e Língua Portuguesa, das áreas curriculares de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos (SÃO PAULO, 2010).

Nas orientações preliminares do *Caderno de Cinema*, consta que a visita do papa à referida cidade “[...] é apenas pano de fundo para mostrar a condição social precária dos moradores de Melo [...]”, e que o filme exalta a esperança e a solidariedade mesmo em meio à miséria. O filme apresenta também a possibilidade de se explorar vários elementos como o trabalho informal, a manipulação da mídia e a desagregação familiar (SÃO PAULO, 2010, p. 71).

Sobre as atividades sugeridas, indica-se a discussão do trabalho informal dos “cargueiros”, suas condições de trabalho, implicações sociais, econômicas, físicas e emocionais que esse tipo de trabalho acarreta para os trabalhadores e suas famílias, retomando para essa discussão algumas passagens do filme (SÃO PAULO, 2010).

Sugere-se que os alunos explorem a estrutura do filme na perspectiva de compreender como se desenvolve sua narrativa, recontando a história em forma de escaleta, objetivando que os alunos reproduzam o roteiro que foi utilizado para a filmagem (SÃO PAULO, 2010).

Pode-se propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre o saneamento básico em torno da unidade escolar ou do município, em diversas fontes de pesquisa, resultando na produção de um documentário que retrate as condições locais. Ainda como proposta de atividade, o *Caderno de Cinema* indica uma série de questões que depois de pesquisadas e discutidas “[...] pela turma podem ser apresentadas de diferentes formas: texto em prosa ou poesia narrativa, letra de música, roteiro de curta-metragem ou de uma peça teatral, e ainda a construção de gráficos, mapas, etc.” (SÃO PAULO, 2010, p. 75).

Outra animação utilizada é o filme italiano e espanhol *Donkey Xote*, que conta a história de Rucio, um burro cansado da pacata vida de La Mancha. Esse cenário muda quando o Cavaleiro da Meia-Lua desafia Dom Quixote para um duelo em Barcelona. O

cavalo de Dom Quixote prefere vadiar a participar da aventura, e Rucio passa a agir como cavalo para ajudar Dom Quixote a vencer tal confronto (SÃO PAULO, 2010a).

A sugestão é que as áreas curriculares sejam Ciências Humanas e Linguagens e Códigos com as disciplinas de História, Filosofia, Arte e Língua Portuguesa para se discutir temas como pluralidade cultural, ética, trabalho e consumo (Idade Média, Renascimento comercial e cultural, Humanismo, arte renascentista, capitalismo comercial) (SÃO PAULO, 2010).

Nas orientações preliminares, há a indicação de informar aos alunos que o filme é inspirado na obra *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, grande expoente do Renascimento na Espanha. As atividades sugeridas, após a exibição do filme, têm início com a explicitação por parte dos alunos sobre o que sabem a respeito dos “tempos da cavalaria” e posterior discussão e esclarecimentos do professor (SÃO PAULO, 2010).

Outra sugestão é que os professores discutam com os alunos aspectos importantes do filme como por exemplo

[...] o forte tom cavaleiresco medieval do personagem principal, sua forma de falar, de se referir a Dulcineia, sua postura ao lutar com a espada, o respeito pela sua velha e desgastada armadura, sua busca pelas aventuras em defesa das donzelas e a própria participação no torneio. Chame a atenção também para a maneira pela qual ele é constantemente tratado como alguém ridículo, fora da realidade, louco (SÃO PAULO, 2010, p. 90).

Indica-se ainda que os professores discutam com os alunos características do Renascimento. Em grupos, os alunos deverão escrever sobre o homem medieval e sobre o homem renascentista e discutam as características de cada um deles. Para encerrar a atividade, o professor pode redigir com a classe “[...] um texto coletivo que mostre as heranças que eles conseguem perceber dos dois homens no homem atual [...]”, momento em que o professor poderá ensinar aos alunos como redigir um texto coletivo de qualidade (SÃO PAULO, 2010, p. 91).

O filme *Um beijo roubado* é um drama produzido por China, França e Hong Kong lançado em 2007. É sobre Jeremy, que tem sua vida radicalmente alterada quando conhece Elizabeth, uma jovem de coração partido que viaja pelos Estados Unidos mantendo contato com Jeremy por cartas e telefonemas (SÃO PAULO, 2010).

A sugestão é que o filme seja exibido pelas áreas curriculares de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas com as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Geografia com o objetivo de contemplar discussões sobre pluralidade cultural: a linguagem cinematográfica e outras linguagens. O filme que fala sobre a “América” procura fazer um

retrato lírico de personagens típicos da cultura norte-americana. A paisagem é um dado estrutural do filme, e o amor e a amizade tentam romper com o vazio existencial dos personagens (SÃO PAULO, 2010).

As atividades propostas indicam que os alunos observem a passagem do tempo no filme, tentando verificar a intencionalidade do cineasta para essa escolha. Outra sugestão é que os alunos sejam questionados sobre o que é um filme de estrada e quais outros filmes com essa característica eles já conhecem, onde a história se passa, as paisagens, os meios de transporte que surgem no filme, a mudança das cores e o que elas causam no espectador, o papel desempenhado pelo diretor de fotografia, que papel a escrita ocupa no filme e na vida das pessoas (SÃO PAULO, 2010).

Tanto professores quanto alunos deverão apresentar textos com a temática amor, para que sejam lidos e analisados considerando os diferentes textos, estilos e escolas literárias presentes nessas produções. Indica-se, ainda, o extrato de três textos para que os alunos os relacionem com o filme e sugere-se a discussão sobre as metáforas presentes no filme, a trilha sonora e os estados emocionais que provoca (SÃO PAULO, 2010).

Uma possibilidade sugerida é que os alunos leiam o poema *Todas as cartas de amor*, de Fernando Pessoa/Álvaro de Campos, e a partir dessa leitura façam sua própria carta de amor, que será afixada no mural da escola. Pode-se montar uma exposição sobre o tema “amor” ou ainda organizar um sarau ou peça teatral com fotos, letras de música, recortes de jornais e revistas etc (SÃO PAULO, 2010).

O último filme a ser tratado é *Palavra (en)cantada*, um documentário brasileiro lançado em 2009. Ele relata a viagem pela história do cancionista brasileiro e sua ligação entre as letras e as músicas, trazendo depoimentos de grandes nomes da cultura brasileira e uma surpreendente pesquisa de imagens. A sugestão é que esse filme seja exibido pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, História, Sociologia e Filosofia que compõem as áreas curriculares de Linguagens e Códigos e Ciência Humanas, nas quais se tem como objetivo o tratamento dos seguintes temas: pluralidade cultural – história da MPB, linguagem e sociedade (SÃO PAULO, 2010).

Nas considerações preliminares, o texto apresentado considera que esse documentário

[...] traz recortes sobre a canção – poema musicado ou palavra cantada – popular brasileira, procurando demonstrar continuidades e rupturas em relação a antigas heranças culturais do Brasil, em um voo panorâmico que abrange do século XX aos dias atuais. Participam, por meio de depoimentos, grandes nomes da música brasileira (Chico Buarque, Maria Bethânia, Lenine, Tom Zé e outros).

Palavra (En)Cantada busca dialogar sobre especificidades da canção brasileira, desenvolvendo a tese de que, no Brasil, houve a confluência de diferentes tradições – letrada, oral e popular urbana – que, em outros países, de maneira geral, são vividas separadamente (SÃO PAULO, 2010, p. 129).

A primeira atividade proposta procura preparar o ouvir. Nesse sentido, o professor poderá selecionar diversas canções que estão no filme e que retratam diferentes autores, estilos e épocas para que a classe possa observar as diferenças e semelhanças que deverão ser analisadas pelos alunos considerando o contexto em que a obra foi produzida, sua mensagem e os recursos utilizados pelo autor (SÃO PAULO, 2010).

A partir da exibição desse filme, sugere-se que o professor exiba também o filme *Língua, vidas em português*, que compõe a caixa de DVDs um, para que os dois filmes sejam comparados. Há também a indicação da discussão dos gêneros musicais do Brasil, com a realização de uma pesquisa sobre os seguintes movimentos: samba, bossa nova, MPB, tropicália e *rap*. Para essas atividades, deverá se ter como ponto de partida o conhecimento dos alunos sobre cada movimento musical, considerando o contexto histórico em que eles foram criados (SÃO PAULO, 2010).

A partir de uma canção, os alunos poderão traduzi-la por meio de imagens, ensaio fotográfico ou videoclipe. Também é possível, a partir dos relatos dos artistas, fazer uma pesquisa sobre poemas que foram musicados e discutir afirmações feitas por esses artistas. Outra atividade proposta é que cada aluno selecione um poema e os troque com seus contatos virtuais e que esses mesmos poemas sejam entregues na comunidade em que os alunos moram (SÃO PAULO, 2010).

Na perspectiva de consolidar a poesia, sugere-se que se monte na escola uma instalação artística com a exposição de poemas, provérbios, letras de músicas e outros textos e que se promova uma apresentação de declamações de poesias para toda a escola (SÃO PAULO, 2010).

Observamos, após todo o exposto, que há sempre a sugestão de atividades que envolvem a leitura e a escrita a partir da exibição do filme, indicando a necessidade de se desenvolver determinadas habilidades e competências, conforme orientações da legislação educacional brasileira. Podemos dizer que há, por parte dos organizadores do material, preocupação em aliar as atividades do referido material com o currículo do Estado.

Podemos considerar que as propostas de atividades constantes desse material são bastante diversificadas, envolvendo além das atividades de leitura e escrita o

desenvolvimento de encenações, seminários, apresentações orais, utilização de multimídia, exposições etc., valorizando, desse modo, as diversas formas de expressão.

Contudo, analisando os questionários respondidos pelos professores podemos dizer que apesar de relatarem seguir a metodologia proposta no referido material, os docentes sempre solicitam que os alunos produzam ao final das atividades um resumo ou uma redação, deixando evidente a preocupação em desenvolver as habilidades e competências leitora e escritora.

É certo dizer que a exibição de filmes, conforme indicação das atividades constantes do material do referido *Projeto de Cinema*, pode abranger diferentes disciplinas e diferentes temas que podem instigar os alunos a pesquisarem e compreenderem melhor tais questões, de maneira coletiva e problematizadora. Mesmo considerando que em alguma medida o referido material é consoante com a política educacional adotada pela SEE/SP, cuja prioridade exclusiva é o desenvolvimento da leitura e da escrita deixando em segundo plano o conhecimento historicamente construído, esse tipo de projeto, apesar das limitações, por sua própria característica, extrapola tal indicação.

Para compreender melhor como o cinema alcançou tal dimensão, o próximo capítulo trará a discussão sobre a história do cinema e sua relação histórica com a educação.

Nenhuma manifestação artística se espalhou tão rapidamente ou de modo tão universal quanto o cinema, visto por muitos como a forma de arte do século XX. O cinema, ou a sétima arte (as outras seis são a literatura, a música, a ópera, a dança, o teatro e as artes plásticas), passou de mero entretenimento popular e sofreu modificações tecnológicas, amadureceu, viajou do primitivismo ao pós-modernismo em menos de um século. As questões acerca do cinema na formação humana, seu processo histórico e sua relação com a educação, são discutidas no próximo capítulo deste escrito.

5 A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Depois de apresentar o projeto de cinema proposto pela SEE/SP e como ele ocorre nas escolas, de acordo com os depoimentos obtidos por meio das entrevistas com os PCPs e dos questionários respondidos pelos professores do ensino médio, passamos à compreensão da relação existente entre o cinema, ou a linguagem cinematográfica, e a educação. Para tanto, neste capítulo, apresentamos de forma breve alguns dados sobre o conceito de arte na perspectiva de trazer ao leitor um entendimento do que é a arte e como ela é concebida.

Em um segundo tópico, apresentamos um breve relato sobre a história do cinema, apontando para as principais escolas e movimentos que fizeram dessa sétima arte um grande espetáculo de massa. Por fim, abordamos a relação existente entre cinema e educação, objetivando expor a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico por meio da exibição de obras cinematográficas.

5.1 CONCEITUANDO A ARTE

A arte⁹⁸ pode ser considerada como um conjunto de obras artísticas criadas em determinadas épocas. Sua classificação está assim formulada: literatura, música, cinema, ópera, dança, teatro e artes plásticas e há também uma divisão ou classificação com relação às épocas históricas, ou seja, arte primitiva, medieval, renascentista, ou ainda de acordo com as tendências, barroco, rococó, classicismo, romanticismo, realismo crítico, havendo, ainda, as escolas e os gêneros (MÉLNIKOV, 1982).

Sua ciência busca compreender as diferentes formas de arte, considerando suas tendências, estilos, escolas, gêneros e seu desenvolvimento histórico em diferentes países. A arte exprime diversos sentimentos humanos e sociais, emoções e estado de espírito, transmitindo as necessidades humanas que se explicitam nessas emoções (MÉLNIKOV, 1982).

⁹⁸ O *Dicionário de Filosofia* apresenta o termo *arte* como sendo “[...] atividade cultural que tanto no domínio religioso quanto no profano, produz coisas reconhecidas como belas por um grupo ou por uma sociedade. A arte recorre sempre a uma técnica. Seu fim é o de elaborar uma certa estruturação do mundo, mas criando o belo. As artes liberais, na Idade Média, compunham o curso completo dos estudos nas universidades, conduzindo ao domínio das artes e compreendendo a gramática, retórica, dialética ou lógica e a aritmética, música, geometria e astronomia” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 18).

Mélnikov (1982, p. 159) considera que a arte é resultado da atividade prática e espiritual dos artistas e que materializa sentimentos, concepções estéticas do mundo e as concepções do mundo, nesse sentido, a sociedade influi na arte mediante a sua influência sobre os artistas. Desse modo, “[...] a sociedade forma o mundo espiritual dos artistas: os seus sentimentos, princípios e objetivos da sua criação, a sua percepção e concepção de mundo”.

Chauí (2005, p. 275) explica que a palavra arte tem origem no latim *ars*, que corresponde ao termo grego *tékhne* “[...] ‘técnica’, significando toda atividade humana submetida a regras em vista da fabricação de alguma coisa”, ou seja, uma atividade regrada com vistas à produção de uma obra.

Para Chauí (2005), a arte, do ponto de vista filosófico, apresenta dois momentos de teorização. O primeiro momento se dá com Platão e Aristóteles, sendo a arte tratada do ponto de vista da poética (as artes da palavra falada e escrita, canto, dança); a partir do século XVIII, em um segundo momento, passa a ser vista do ponto de vista estético (estudo das obras de arte como criações da sensibilidade).

A estética, que é a tradução da palavra grega *aisthiké* (conhecimento sensorial, experiência sensível, sensibilidade), aos poucos foi substituindo a noção de arte poética e, segundo Chauí (2005, p. 281), “[...] passou a designar toda investigação filosófica que tinha por objeto as artes ou uma arte [...]” ocupando-se da “[...] com a expressão da sensibilidade e da fantasia do artista e com o sentimento produzido pela obra sobre o espectador ou receptor”.

Chauí (2005, p. 281) acrescenta ainda que nos séculos XVIII e XIX, quando foi formulada a noção de estética, as artes eram concebidas como belas artes e pressupunha-se que:

1. a arte é uma atividade humana autônoma, isto é, não está a serviço da religião nem da política, mas possui finalidade própria; 2. a arte é produto da experiência sensorial ou perceptiva (sensibilidade), da imaginação e da inspiração do artista como criador autônomo ou livre; [...] 3. a finalidade da arte é desinteressada (não utilitária) ou contemplativa. [...] a obra de arte não está a serviço do culto, nem da política, nem da prática moral das virtudes, assim como não está destinada a produzir objetos de uso e de consumo, e sim a propiciar a contemplação da beleza; 4. a contemplação do lado do artista, é a busca do belo [...] e do lado do público, é a avaliação ou o julgamento do valor de beleza atingido pela obra por meio do juízo de gosto; 5. o belo é diferente do bom e do verdadeiro. O bem é objeto da ética; a verdade, objeto da ciência e da metafísica; e a beleza, o objeto próprio da estética [...]; 6. [...] o artista verdadeiro não é aquele que segue regras ou preceitos fixados pela tradição de seu ofício, nem aquele que traduz em palavras, cores, formas, gestos, movimentos, volumes, massas, traços algo já existente na natureza ou em sua sociedade, mas aquele que é capaz de uma criação inédita ou original.

Para Costa (2004, p. 10), a “arte está relacionada à história da humanidade e a suas conquistas, à natureza humana e seu simbolismo, à herança cultural dos grupos e ao desenvolvimento individual das pessoas”, é substrato da história da humanidade e está ligada à nossa maneira de ver o mundo, vivê-lo e compartilhá-lo, e lida com

[...]o incrível paradoxo de, tendo suas raízes na subjetividade e na interioridade, só se realizar em comunicação com o outro e com o mundo. Exige eco e comunicação, exige diálogo e controvérsia. Assim, mantém livres nossos canais de comunicação com o outro, ao mesmo tempo que aprimora a consciência que temos de nós mesmos. É fonte inesgotável de interpretação e sentido (COSTA, 2004, p. 136).

De acordo com Sodré (1968, p. 187), a arte “[...] é meio de descoberta, de conhecimento e de expressão das relações entre duas realidades, a do artista e a do mundo que o cerca e onde vivem outros homens”. É portadora de ideologia e está em toda a parte. Deve ser popular e ocupar-se dos grandes problemas da vida. É necessária para que o homem se torne capaz tanto de conhecer quanto de mudar o mundo.

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, a arte deixou de ser pensada do ponto de vista da contemplação desinteressada e passou a ser entendida como “[...] expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade inventora de procedimentos inéditos para a construção de objetos artísticos” (CHAUÍ, 2005, p. 283).

Acompanhando as transformações sofridas ao longo dos tempos pelas artes, houve mudanças no fazer artístico, diferenciando-se de um lado em escolas de arte ou estilos artísticos e de outro lado com relação à determinação social da atividade artística (CHAUÍ, 2005).

Com a segunda revolução industrial ocorrida no século XIX e na chamada sociedade pós-moderna, a arte que até esse período estava subordinada à religião passou a se submeter às regras do mercado capitalista e à ideologia da indústria cultural⁹⁹. Com esse processo, massificou-se para o consumo rápido, transformando-se em entretenimento e diversão para as horas de lazer, tornou-se uma arte sem sonho, deixando adormecida a criatividade, a consciência, a sensibilidade, a imaginação, o pensamento e a crítica do artista e do público (CHAUÍ, 2005).

⁹⁹ Segundo Chauí (2005, p. 290), essa expressão, cunhada por Theodoro Adorno e Max Horkheimer, indica uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo de “produtos culturais” fabricados em série. Significa que as obras de arte são mercadorias, como tudo o que existe no capitalismo. Para Costa (2004, p. 48), indústria cultural é aquela que produz, em série e por meio de máquinas, bens culturais e artísticos. As primeiras indústrias culturais que surgiram na Europa foram a imprensa e a indústria editorial, responsáveis, no início do século XIX, pelo lançamento de escritores novos que se tornaram celebridades, como Alexandre Dumas.

Mélnikov, (1982, p. 82) assegura que a arte condensa e concentra nas imagens artísticas manifestações da vida, da natureza e da sociedade, e segue afirmando que

transmite simultaneamente as concepções, as ideias das pessoas sobre a vida, a sua ideologia. Contudo, as imagens artísticas expressam a concepção do mundo das pessoas principalmente de modo indireto, quer dizer, através dos sentimentos e da vontade, associados com a percepção do mundo, através da representação de diversos aspectos da vida social e da reprodução das concepções mitológicas e religiosas do mundo.

Segundo o autor, aquilo que é “representado e expressado na obra de arte é o resultado da percepção e compreensão da realidade pelo artista [...]”. Sua orientação ideológica apresenta-se como reflexo tendencioso tanto da realidade quanto da vida social e exprime interesses de diferentes grupos sociais e classes (MÉLNIKÓV, 1982, p. 97).

Nesse sentido, Mélnikov (1982, p. 160) afirma que a “influência da sociedade dividida em classes antagônicas sobre os artistas condiciona o caráter classista da arte, fazendo com que mediante as obras de arte eles expressem interesses de classe”.

No caso do cinema, a reprodução da vida de personagens, criada mediante a interpretação de papéis, reflete diversos aspectos a vida social e propõe a exibição de uma vida real, com deslocamentos de lugar, a volta ao passado, as esperanças e os sonhos de determinado personagem. Assim, o filme traz ao espectador a impressão de que aquele fato se desenvolve em um tempo particular, artístico, diferente do físico.

Com o advento da indústria cultural, segundo Chauí (2005, p. 290), “o poderio de empresas capitalistas, as obras de arte verdadeiramente criadoras, críticas e radicais foram esvaziadas e se tornaram entretenimento; e outras obras passaram a ser produzidas para celebrar o existente, em lugar de compreendê-lo, criticá-lo e propor um outro futuro para a humanidade”.

Sob o controle ideológico e econômico das empresas de produção artística, a arte se transformou em um evento que torna invisível o trabalho criador dos artistas, das obras e da realidade. As empresas de produção cultural, ao se apropriarem dessas criações, eliminam os aspectos críticos, inovadores e polêmicos das obras, transformando-os em moda, em algo passageiro que deve vender muito enquanto é uma novidade e, em seguida, desaparecer (CHAUÍ, 2005).

Nessa direção, o cinema, que é uma forma contemporânea de arte, também passa a ser uma indústria, que depende de investimentos, mercados, propaganda e se preocupa com o lucro, com a moda e com o consumo. No entanto, o cinema como arte democrática do

nosso tempo tem a possibilidade de realizar produções independentes que ainda propiciam reflexões críticas, manifestando com sutileza e diversidade ideias e opiniões (CHAUÍ, 2005).

5.2 BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DO CINEMA

No final do século XIX, entre várias outras invenções surgidas nesse período, os aparelhos que projetavam filmes apareceram como mais uma curiosidade entre círculos de cientistas, palestras ilustradas, exposições, circos, parques de diversões e espetáculos de variedades. Nessa época, ainda não havia um código próprio misturando-se a outras formas culturais, como os espetáculos de lanterna mágica e as revistas ilustradas (COSTA, 2006).

Para Costa (2006, p. 17-18), a “história do cinema faz parte de uma história mais ampla que engloba não apenas a história das práticas de projeção de imagens, mas também a dos divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas [...]”.

Os irmãos Lumière não foram os primeiros a fazer uma exibição pública e paga de filmes, dois meses antes, os irmãos Max e Emil Skladanowsky realizaram um evento desse tipo. Contudo, foram os irmãos Lumière que a partir da construção de um aparelho que usava filme de 35mm que captava imagens a uma velocidade de 16 quadros por segundo, denominado cinematógrafo, realizaram, em 1895, a projeção da saída dos operários da fábrica Lumière para os integrantes da Société d’Encouragement pour L’Industrie Nationale. (DUARTE, 2002; TURNER 1997; COSTA, 2006; KEMP, 2011).

Posteriormente, fizeram uma demonstração de seus filmes no Congresso Fotográfico, em Lyon e, finalmente, a projeção de um filme animado para uma plateia com 33 espectadores, no Salão Indiano do Gran Cafè do Boulevard des Capucines, em Paris. As imagens, exibidas em filmes com cerca de 50 segundos de apresentação cada, retratavam cenas do cotidiano da cidade (DUARTE, 2002; TURNER 1997; COSTA, 2006; KEMP, 2011).

A princípio, o trabalho desenvolvido pelos irmãos Lumière era destinado à pesquisa científica, e não à criação de uma indústria do entretenimento, como acabou ocorrendo, o que tornou o cinema um produto comercial viável que se transformou em uma verdadeira indústria (TURNER, 1997).

Turner (1997, p. 36) afirma que o

desenvolvimento comercial da tecnologia teve início quase imediatamente após as primeiras exibições. Os pioneiros franceses, os irmãos Lumière, venderam suas

participações comerciais a Charles Pathé em 1900, o que preparou o caminho para a evolução comercial em grande escala e o domínio inicial da produção cinematográfica francesa.

Inicialmente, por conta do equipamento existente, as câmeras captavam as imagens sem o som. Posteriormente, o som passou a ser gravado em estúdios e era associado às imagens na fase de edição, até que surgiu o gravador de som direto denominado NAGRA, utilizado pela primeira vez pelo antropólogo francês Jean Rouch (DUARTE, 2002).

Para Kemp (2011), um dos principais fatores para a rápida universalização do cinema foi justamente o silêncio, pelo seu baixo custo e fácil adaptação. Quando o som chegou às telas, o hábito de ir ao cinema já estava arraigado e a linguagem não seria uma barreira para seu contínuo crescimento.

Os gêneros cinematográficos também emergiram com certa rapidez. Meses depois das projeções dos irmãos Lumière, o ex-ilusionista Georges Méliès exibia filmes de fantasia, terror e ficção científica. O documentário existiu desde o princípio, tendo em vista que muitos dos primeiros cineastas simplesmente filmavam aquilo que estava ao seu redor. Logo em seguida, veio a comédia, seguida pelos dramas de época, romances, filmes de ação, dramas psicológicos, filmes de guerra, a farsa, épicos da Antiguidade, e até mesmo os filmes pornô, já os faroestes ou *westerns* foram uma opção para os cineastas norte-americanos (KEMP, 2011).

O cinema teve, desde seu início até os dias de hoje, vários períodos de grande originalidade criativa, graças a uma mistura de fatores sociais, técnicos, históricos e econômicos. Além do cinema hollywoodiano dos anos de 1930, podemos destacar a Alemanha e a Rússia soviética na década de 1920, a França na década de 1930 e nos anos de 1960 com o movimento *nouvelle vague*, a Grã-Bretanha e a Itália com seu neorrealismo nos anos de 1940, o Japão nos anos de 1950, os filmes da Primavera de Praga, em meados dos anos de 1960, na Tchecoslováquia, novamente a Alemanha com o Novo Cinema Alemão, nos anos de 1970, o cinema norte-americano de Martin Scorsese, o cinema chinês e o florescimento do cinema iraniano, da Coreia do Sul, Tailândia, América Latina e Romênia (KEMP, 2011).

O *western*, gênero cinematográfico norte-americano por excelência, está entre os primeiros gêneros de filmes narrativos da história. Seu sucesso não se limitou ao público norte-americano; ao contrário, influenciou a cinematografia de outros países, o que pode ser observado em filmes de samurais japoneses, cangaceiros brasileiros e filmes russos, indianos e mexicanos (VUGMAN, 2006)

Para Vugman (2006, p. 161), “[...] o western é herdeiro de uma produção de narrativas mitológicas que tem início na segunda metade do Século XVII com as narrativas do cativo, que contavam as proezas enfrentadas por mulheres brancas raptadas por índios”. Esse gênero incorporou os elementos míticos criados pela sociedade norte-americana. Com o avanço da civilização moderna, o gênero foi se transformando e se adaptando no sentido de continuar servindo como veículo de expressão capaz de resolver, no plano simbólico, contradições não resolvidas na realidade.

Vários acontecimentos históricos transformaram os valores sociais dos Estados Unidos – a Depressão dos anos de 1930 e seus bolsões de miséria e migração do campo para as cidades, a Segunda Guerra Mundial e a criação da bomba atômica, a guerra fria e o próprio desenvolvimento tecnológico do século XX – e exigiram que o *western* adaptasse “[...] sua mitologia fundada em valores tradicionais de uma nação norteada pela conquista territorial para uma era moderna que o próprio gênero, paradoxalmente, antecipa desde sua origem” (VUGMAN, 2006, p. 162).

Em meados de 1910, o americano D. W. Griffith que trabalhou com *westerns* quando o gênero já era duramente criticado por ser muito repetitivo, marcou o início da maturidade linguística do cinema. Houve então uma seleção e organização de imagens em uma sequência temporal na perspectiva de não apenas tentar captar o real, mas também de recriar o mundo por meio das imagens captadas (DUARTE, 2002).

Bernadet (2006, p. 37) considera que é com Griffith que saímos do cinema primitivo, uma vez que com esse cineasta americano se estabelecem

[...] momentos básicos da expressão cinematográfica: 1) a seleção de imagens na filmagem: chama-se tomada a imagem captada pela câmera entre duas interrupções; 2) organização das imagens numa sequência temporal na montagem: chama-se plano uma imagem entre dois cortes. Essas indicações deixam claro que a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas [...]. Um processo de manipulação que vale não só para a ficção como também para o documentário, e que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como produção do real.

Segundo Duarte (2002), é nos Estados Unidos que o chamado cinema-indústria ganha força no século XX, tornando-se dominante. De acordo com a autora, as narrativas

de fácil compreensão, construídas de forma linear (com começo, meio e fim), quase sempre com final feliz (o famoso *happyend*, característico do cinema realizado em Hollywood), apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidas em escala industrial ajudaram a configurar, mundialmente um padrão de gosto e de preferência muito difícil de ser quebrado. Nesse contexto, perseguições fantásticas, explosões, carros em alta velocidade, vidros que se quebram, tiros, efeitos especiais e mulheres nuas viriam a se tornar ingredientes fundamentais para atrair o grande público às salas de exibição (DUARTE, 2002, p. 27-28).

Para Kemp (2011, p. 10-11), uma vez que

o potencial de lucro que podia ser gerado pelos filmes se tornou evidente, o aspecto comercial buscou um domínio sobre os elementos mais experimentais ou artísticos. Embora os três principais ramos da produção, da distribuição e da exibição permanecessem separados, havia espaço para manobras. Porém, à medida que o poder dos estúdios cresceu e a integração vertical se tornou comum, o escopo para a independência diminuiu rapidamente. [...] Em praticamente todas as décadas, em todos os países, a produção cinematográfica é uma batalha renhida entre os investidores que querem maximizar seus lucros e os criadores, que desejam fazer algo de que possam se orgulhar.

Na segunda década do século XX, a então União Soviética investiu na produção cinematográfica principalmente com Serguei Eisenstein, para quem as tomadas que as câmeras faziam eram apenas fragmentos da realidade que poderiam criar algo novo.

Eisenstein abandonou os estudos de engenharia para se engajar na organização de espetáculos teatrais para soldados. Ao lado de Lev Kulechov, Dziga Vertov e Eduard Tisse organizou os noticiários cinematográficos do *front*. Com a Revolução Russa e a estatização do cinema, houve uma radical reinvenção da atividade cinematográfica, que passou por uma fase de explosão criativa e depois por um processo de fechamento de horizontes (SARAIVA, 2006)

Os soviéticos sugeriam um cinema ensaístico e liberto do enredo. Suas grandes obras foram *Outubro*, de 1927, *A greve* e *O encouraçado Potemkim*, de 1925. Estes dois últimos filmes, realizados no mesmo ano, significaram uma mudança substancial no estilo de produção de Eisenstein, com uma narrativa mais linearizada, mais personagens individualizados e com um apelo emocional muito mais concreto (DUARTE, 2002, TURNER, 1997; BERNADET, 2006; SARAIVA, 2006).

O expressionismo¹⁰⁰ alemão, que vigorou entre os anos de 1920 e 1930, veio à tona, ou à tela, com um roteiro escrito por Hans Janowitz e Carl Mayer no filme *O gabinete*

¹⁰⁰ O termo *expressionismo* refere-se ao trabalho do grupo de pintores que, no final do século XIX e início do século XX, traduziram os princípios expressionistas em uma doutrina que envolvia o uso extático da cor e a distorção emotiva da forma, ressaltando a projeção de experiências interiores do artista no espectador. Também estão ligadas ao expressionismo as obras do holandês Vincent van Gogh. O expressionismo alemão é dividido em dois momentos: pré e pós-Primeira Guerra Mundial (CANÉPA, 2006). Para Amount e Marie (2012, p. 112-113), o “termo ‘expressionismo’ foi forjado pelo crítico e historiador de arte W. Worringer (1911), para qualificar um conjunto de obras pictóricas, notadamente dos Fauves (Derain, Dufy, Braque, Marquet), expostas em Berlim, e para opô-las ao impressionismo. A corrente expressionista, no sentido restrito, só agrupa bem poucos filmes alemães mudos. Ela deve, sem dúvida, sua importância nas histórias do cinema ao choque provocado por *O gabinete do Doutor Caligari*, de Robert Wiese (1919), no qual três pintores procuraram, de maneira consciente, criar cenários expressionistas. As diversas definições de expressionismo cinematográfico que foram dadas, as quais se inspiraram nas definições pictórica e teatral, são, geralmente bastante arbitrárias, mas todas elas retomam sempre alguns elementos: o tratamento da imagem como ‘gravura’ (forte contraste preto

do *Dr. Caligari*, em 1919. Rompendo com os parâmetros narrativos da época, traduziram imagens do mundo subjetivo, com cenários góticos e sombrios. Trata-se de um trabalho influenciado pela literatura e pelas artes plásticas, que contava histórias fantásticas, buscando expressar uma realidade interior (DUARTE, 2002; BERNADET, 2006).

Para Cánepa (2006, p. 55), o filme *O gabinete do Dr. Caligari* recolocou a Alemanha “[...] no circuito cultural internacional e provocou discussões a respeito das possibilidades artísticas e expressivas do cinema”, indicando novas relações entre filme e artes gráficas, ator e representação, imagem e narrativa.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, o curso da história do cinema passou por uma grande modificação. Nesse momento, as companhias cinematográficas europeias foram levadas a reduzir sua produção abrindo espaço para as produções norte-americanas, tornando os Estados Unidos o maior fornecedor de filmes do mundo. É nesse contexto de crise da indústria cinematográfica europeia que surgiu o movimento impressionista¹⁰¹ na França. (MARTINS, 2006).

Diante da hegemonia norte-americana, segundo Martins (2006, p. 89),

[...] a França tenta reformar a sua produção e imprimir às imagens fílmicas um poder de expressão que só se realizará na forma de uma arte. Até então considerado um espetáculo essencialmente popular, o cinema deveria adquirir um novo estatuto, o de uma arte tão legítima quanto a literatura, o teatro, a pintura e a música. De início, foram poetas como Guillaume Apollinaire e Vlaisse Cendrars, além de outros artistas e críticos, que começaram a perceber o cinema não mais como um simples entretenimento, mas como uma rica fonte de inspiração. Mas foi com a adesão do poeta, dramaturgo e crítico de teatro Louis Delluc, ao qual se uniram o escritor Marcel L’Herbier, o também poeta Jean Epstein e os cineastas Abel Gance e Germaine Dulac, que o ideal se realizou. Eles não somente fizeram filmes e escreveram sobre cinema, como constituíram o chamado Impressionismo Francês.

O impressionismo francês consubstanciou um estilo próprio de fazer cinema e se caracterizou por um sem-número de proezas técnico-estilísticas que abarcou sobreimpressões, deformações ópticas e planos subjetivos com um enfoque mais subjetivo que explorava o universo interior e psicológico dos personagens. Além disso, deu-se grande importância à duração dos planos, ao enquadramento e ao ritmo da montagem, sendo que os

e branco); os cenários bem gráficos, onde predominam as linhas oblíquas; o jogo ‘enviesado’ dos atores; o tema da revolta contra a autoridade”.

¹⁰¹ O termo *impressionismo* proposto pela crítica para designar uma tendência do cinema francês mudo, refere-se, a um só tempo, ao impressionismo em pintura e em literatura e (por oposição) ao expressionismo em cinema. Arrolam-se aí, de maneira bem variável, conforme os autores, os principais cineastas da “primeira vanguarda” francesa da década de 1920, de Delluc a Epstein, passando por Gance, Dulac e L’Herbier. A influência de Louis Delluc é incontestável, mas, quanto ao restante, é difícil definir uma estética ou um estilo impressionista. Os filmes impressionistas caracterizam-se pela vontade de exprimir sentimentos, estados da alma, em suma, por todos os meios cinematográficos, ao passo que o expressionismo visualizava tais estados de alma, projetando-os no cenário (AUMONT; MARIE, 2012, p. 166).

personagens e a trama narrativa deixaram de exercer papel decisivo e cederam espaço para os objetos e os cenários na ação do filme (MARTINS, 2006).

Para Martins (2006, p. 99), o cinema impressionista francês pode ser apresentado por meio de três grandes linhas norteadoras, a saber:

1) entre os vários focos de interesse do diretor, parece-lhe fundamental assumir o papel de roteirista (ele só se torna um verdadeiro artista criador ao assinar o roteiro do próprio filme, algo que lhe proporciona liberdade de invenção durante as filmagens; 2) a ‘trama pretexto’, que servia de veículo para as pesquisas formais, tem grande flexibilidade (quando não se encontra reduzida a uma história de fato muito simples), o que implica uma simplificação do enredo; 3) a valorização da imagem em sua forte carga de afeto, poesia e mistério dá margem a uma construção narrativa mais propriamente musical que dramática.

Em meados dos anos de 1930, surgiu como movimento de vanguarda o surrealismo¹⁰², tendo como base a crença de que “[...] existe uma realidade superior, à qual se chega por associações de coisas aparentemente desconexas ou, então, pelos chamados processos oníricos [...]”. Nesse sentido e considerando que a linguagem é um fenômeno universal que congrega todos os meios que os seres humanos utilizam para se comunicar, pode-se dizer que o surrealismo é

[...] aquele que com mais persistência se entrega ao trabalho de liberar-se dos recalques com que as diversas deteriorações sociais, frutos de conflitos bélicos e desigualdades entre os homens [...] desvirtuam a essência da linguagem e debilitam, conseqüentemente, sua competência comunicativa no atinente à capacidade que ela tem de expressar, de maneira entranhável, ideias, sentimentos e modos de comportamento (CAÑIZAL, 2006, p. 143).

Para Cañizal (2006), o cinema surrealista liberta as linguagens dos gestos e dos objetos das amarras utilitárias e encarna uma constante luta contra o engessamento da sua linguagem. Nesse sentido, é com o surrealismo que as imagens cinematográficas assumem papel relevante na escrita fílmica, bem como os procedimentos de estruturação dos textos visuais. O cinema surrealista apresenta como uma de suas principais conquistas a possibilidade de elaboração de filmes em que o cinema documental e o de ficção se confundem e se completam ainda em experimentos poéticos, particularmente nas obras produzidas por Luis Buñuel. Há vários diretores que se entregaram à aventura de produzir filmes surrealistas, entre eles, podemos citar David Lynch, Pedro Almodóvar, Alejandro Jodorowski, Arturo Ripstein e Eliseo Subiela.

¹⁰² O surrealismo foi um movimento artístico e literário nascido em Paris na década de 1920. Reuniu artistas ligados ao dadaísmo e foi fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud. O surrealismo enfatizava o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo.

Outra contribuição francesa seu deu em meados de 1950 com o movimento *nouvelle vague*, representado por Jean-Luc Godard com o filme *Acosado*, e François Truffaut, com *Os incompreendidos*. Os filmes produzidos procuravam expressar sentimentos, estados de espírito, ambientes e aspirações, tentando escapar das narrativas (DUARTE, 2002; BERNADET, 2006).

Segundo Manevy (2006, p. 221), o *nouvelle vague*

[...] terminou situado num lugar privilegiado para fazer uso das possibilidades do cinema dito ‘moderno’, de um modo de representação liberado para fagocitar sem culpa diferentes expressões, tanto do patrimônio cultural europeu, cujo epicentro é Paris, como da cultura de massa hollywoodiana. Incorporando estilos e posturas da pop art ao teatro épico, da colagem ao ensaio, dos quadinhos a Balzac, Marx e Manet, o Nouvelle Vague acabou por sintetizar uma original incorporação crítica da cultura material e imaterial ao redor, da cultura atual e dos museus.

O *nouvelle vague* teve dois momentos. O primeiro momento das ideias, o segundo, dos filmes. Para Manevy (2006, p. 249), na “[...]primeira fase, o mais brilhante dos articulistas foi Truffaut. Na segunda, o mais inventivo dos cineastas foi Godard [...]”. O último suspiro do *nouvelle vague* ocorreu durante os anos de 1970 com o rompimento da relação existente entre Truffaut e Godard, que tinham diferentes projetos estéticos e visões de cinema (MANEVY, 2006).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Itália começou sua reconstrução, deixando para trás as ruínas materiais e morais que a assolaram. Foi com as ações do Partido Comunista Italiano (PCI) que as manifestações culturais foram colocadas em prática. A princípio com a literatura e as artes plásticas, o cinema passou a figurar como uma possibilidade de contribuir para a formação de uma nova consciência democrática a partir de 1946 (FABRIS, 2006).

Os católicos também contavam com uma vasta rede de ação cultural desde a década de 1930, com uma estratégia que lhes permitia controlar os pontos-chaves da indústria cinematográfica por meio dos quais conseguiam juntar ideologia e cultura. Os católicos prestigiavam as produções norte-americanas e boicotavam as produções neorrealistas¹⁰³ elaboradas pelo PCI e por outros integrantes da esquerda italiana. Os católicos controlavam os cinemas dos bairros periféricos e das pequenas cidades e exibiam filmes de elevado conteúdo humano e cristão (FABRIS, 2006)

¹⁰³ Movimento cinematográfico italiano que surgiu durante a guerra oriundo, a um só tempo, da influência das escolas realistas francesas e, de modo mais amplo, europeias, e da reflexão crítica da própria Itália, notadamente em torno de Pasinetti, Bárbaro, De Santis, do Centro Sperimentale e da revista *Cinema* (AUMONT; MARIE, 2012, p. 212).

Em 1948, com a vitória da Democracia Cristã (DC) nas eleições italianas, começavam os anos do centrismo que perduraram até 1962, período em que o mercado cinematográfico italiano foi invadido por produções hollywoodianas e as produções nacionais, particularmente aquelas identificadas com o neorealismo, foram sufocadas pela falta de subvenções e dominadas por um sistema de repressão censória (FABRIS, 2006).

Esses filmes retratavam a realidade da Itália no pós-guerra e tentavam demonstrar com pouco recurso financeiro o dia a dia das famílias italianas como, por exemplo, no filme *Ladrões de bicicleta*, de Vittorio de Sica, de 1948, ou *Roma, cidade aberta* e *Paisá*, de Roberto Rossellini. Apesar de não arrebataram grandes plateias, o neorealismo impulsionou a produção de filmes independentes com poucos recursos financeiros e atores não profissionais (DUARTE, 2002).

O neorealismo, diante de sua diversidade, promoveu uma série de produções que tentaram fazer com que o público refletisse sobre as relações entre o homem e a sociedade. Esse movimento proporcionou às pessoas outra visão do cinema; tinha um impulso moral, uma vocação transgressora, um engajamento que se consolidou como uma primeira etapa à insurreição anti-hollywoodiana (FABRIS, 2006).

No Brasil, o cinema começou em 1896 com o acesso ao cinematógrafo inventado pelos irmãos Lumière. Rapidamente foi produzida uma série de curtas e longas-metragens que lotavam as salas de exibição no Rio de Janeiro. A produção do cinema mudo nacional teve pouca divulgação e a importação sistemática de filmes estrangeiros prejudicou o desenvolvimento do cinema nacional, que só ganharia força novamente com o trabalho desenvolvido por Humberto Mauro em parceria com a Cinédia (DUARTE, 2002).

Em 1937, Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo que tinha por objetivo a produção e exibição de filmes educativos, principalmente curtas-metragens, que valorizassem a cultura nacional. A ideia de industrializar a produção cinematográfica nacional se deu com a fundação da Companhia Atlântida, em 1940. Associada à cadeia de exibição de Luiz Severiano Ribeiro, foram exibidos diversos filmes de chanchada que consagraram atores como Grande Otelo, Oscarito, Zé Trindade e Dercy Gonçalves (DUARTE, 2002).

Outra iniciativa na perspectiva de industrializar o cinema nacional veio com a construção da Companhia Vera Cruz, que ao contrário da Companhia Atlântida, renegava as chanchadas e objetivava a produção de um cinema com melhor qualidade técnica e

profissionais especializados no assunto. Apesar de todo o investimento financeiro, a Vera Cruz, em 1954, fechou suas portas (DUARTE, 2002).

Entre 1950 e 1970, depois da tentativa frustrada tanto da Atlântida como da Vera Cruz, de industrializar a produção cinematográfica nacional, o cinema brasileiro surgiu sob forte influência do neorrealismo italiano com os filmes *Rio 40 graus*¹⁰⁴ e *Vidas secas*¹⁰⁵, de Nelson Pereira dos Santos (DUARTE, 2002)

O grande salto do cinema brasileiro ocorreu efetivamente no começo da década de 1960 com o cinema novo, cuja figura de destaque foi Glauber Rocha. Seu filme mais conhecido, *O dragão da maldade contra o santo guerreiro*, de 1969, contava a história de um pistoleiro contratado para matar bandidos que por fim se converte em revolucionário (KEMP, 2011).

Fortemente influenciado pelo neorrealismo italiano e pelo *nouvelle vague*, Glauber Rocha estreou no cinema com o filme *Barravento*, depois dirigiu *Deus e o diabo na terra do sol*, em 1964. Este filme apresentava um extraordinário estudo visual da vida sertaneja, promovendo duras críticas às condições de sobrevivência no nordeste brasileiro, retratando seu empobrecimento pela seca (KEMP, 2011).

Com o golpe militar de 1964, o governo brasileiro impôs várias dificuldades à crescente indústria cinematográfica nacional. Nesse contexto, Glauber Rocha produziu o filme *Terra em transe*, em 1967. Nesse período, podemos destacar ainda a produção de Joaquim Pedro de Andrade, que filmou *Macunaíma* em 1969, e Anselmo Duarte que filmou em 1962 *O pagador de promessas*, que ganhou a Palma de Ouro no Festival de Cannes no mesmo ano (KEMP, 2011).

O cinema novo e o cinema marginal contavam com poucos recursos financeiros e as gravações eram feitas fora dos estúdios. Seus precursores entendiam que era necessário retratar por meio do cinema a desigualdade social, a miséria e a opressão em que viviam os brasileiros. Outros cineastas compartilhavam dessa ideia, por exemplo: Paulo Cesar Sarraceni, Joaquim Pedro de Andrade, Cacá Diegues, Ruy Guerra, Leon Hirszman, Luiz Sérgio Person e Walter Lima Junior (DUARTE, 2002).

¹⁰⁴ Esse foi um dos primeiros filmes brasileiros rodados inteiramente em locações; é o precursor do cinema novo. Dirigido com bastante competência, é uma das melhores obras do cinema nacional, marcando a estreia de Nelson Pereira dos Santos na direção (SILVA NETO, 2002, p. 703).

¹⁰⁵ Um dos grandes clássicos do cinema brasileiro, para muitos o melhor trabalho de Nelson Pereira dos Santos (SILVA NETO, 2002, p. 848).

Os cinemanovistas¹⁰⁶ desejavam acima de qualquer coisa fazer filmes. Foram inspirados pelo neorrealismo italiano e pelo *nouvelle vague* com o objetivo de produzir filmes novos tanto no conteúdo quanto na forma. Segundo Carvalho (2006, p. 290), tais filmes tinham como característica a

baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação, definiram os traços do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver a vida e o cinema, que poderia ser feito apenas com *uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*, como prometia o célebre lema do movimento (grifo do autor).

Esses cineastas consideravam que recuperar a história do Brasil pelo cinema poderia ser uma resposta à precariedade do cinema vigente no país. A intenção deles era discutir a realidade social, política e cultural apresentando um panorama rico e diversificado da história brasileira. A produção cinemanovista pode ser classificada em três grandes áreas temáticas ligadas à vida em um país ainda fortemente rural: a escravidão, o misticismo religioso e a violência predominante na região Nordeste. Eles também discutiam acontecimentos políticos, como a transformação dos centros urbanos e a modernização do país (CARVALHO, 2006).

O cinema marginal tinha como linguagem característica o sarcasmo e a ironia. Rompendo com a ideia de que um filme deveria agradar ao espectador, romperam também com o *happy end* dos filmes norte-americanos. Assim, foram produzidas as obras *O bandido da luz vermelha*¹⁰⁷, de Sganzerla, em 1968, e *Matou a família e foi ao cinema*¹⁰⁸, de Júlio Bressane, em 1967¹⁰⁹ (DUARTE, 2002).

Depois desse rico período em produções, foi criada a Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME) e o Conselho Nacional de Cinema (CONCINE). Posteriormente,

¹⁰⁶ No rastro, notadamente, do *nouvelle vague* de 1959-1962 e de seu sucesso internacional, designaram-se por essa expressão, na década seguinte, muitos movimentos de renovação mais ou menos profunda de cinematografias nacionais, principalmente europeias (“cinema novo” tcheco, polonês) e sul-americanas (Brasil, Chile) (AUMONT; MARIE, 2012, p. 49).

¹⁰⁷ Aclamado pela crítica como inovador, o filme soa propositadamente desconexo e foi vagamente inspirado nas proezas do marginal João Acácio Pereira da Costa, libertado da prisão em 1997, após 30 anos, e assassinado alguns meses depois (SILVA NETO, 2002, p. 105).

¹⁰⁸ Integrante do cinema *underground* brasileiro, esse filme foi realizado em 15 dias, em 16 mm, (depois ampliado para 35 mm) em condições precárias de produção. Foi retirado de cartaz pela polícia na segunda semana de exibição acusado de subversivo (SILVA NETO, 2002, p. 511).

¹⁰⁹ Para mais informações sobre a história do cinema mundial, indicamos a leitura do livro *Tudo sobre cinema*, de Philip Kemp. Essa obra de 576 páginas traça um abrangente panorama histórico que situa a efervescente indústria cinematográfica no contexto das mudanças socioculturais que ocorreram em cada etapa de seu desenvolvimento.

com o fim desses órgãos estatais destinados à produção cinematográfica, o cinema nacional tornou-se praticamente inexistente, retornando às atividades em meados dos anos de 1990 por meio de uma série de leis e incentivos fiscais para a produção cinematográfica nacional (DUARTE, 2002).

5.3 A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

A relação existente entre o cinema e a educação escolar está intrinsecamente ligada à própria história do cinema, considerada um excelente instrumento tanto de educação como de instrução, extrapolando o campo da educação formal. As imagens, considerando que correspondem a um valor estético e político, educam. É um conhecimento a ser compreendido e interpretado, não podendo ser considerado como uma mera ilustração que pode ser usado em segundo plano para ensinar determinado conteúdo (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2005).

Para Duarte (2002), a linguagem cinematográfica é fruto da articulação de vários elementos e códigos distintos, como as imagens em movimento, a luz, o som, a música e a fala, que sofrem interferência da combinação existente entre a luz e a sombra, a velocidade da câmera, a captura dos espaços e ângulos da filmagem e, principalmente, da sequência temporal em que as imagens entre dois cortes ou planos é organizada na montagem do filme, portanto nenhum desses itens produz sentido de forma isolada e seus significados são o produto da combinação desses sistemas. Como dizem Miranda, Coppola e Rigotti (2005), por meio do cinema, aprendemos as coisas do mundo, e isso não apenas em relação à compreensão da história que está sendo narrada, vai mais além, serve para olharmos o mundo.

Turner (1997, p. 53), ao discutir a imagem como linguagem, faz a seguinte colocação:

As imagens, assim como as palavras, carregam conotações. A imagem filmada de um homem terá uma dimensão denotativa – remeterá ao conceito mental de ‘homem’. Mas as imagens têm uma carga cultural; o ângulo usado pela câmera, a posição dela no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos, qualquer efeito obtido pela cor, tonalidade ou processamento teria o potencial do significado social. Quando lidamos com imagens, torna-se especialmente evidente que não estamos lidando apenas com o objeto ou o conceito que representam, mas também com *o modo em que estão sendo representados*. A representação visual também possui uma ‘linguagem’, conjunto de códigos e convenções usados pelo espectador para que tenha sentido aquilo que ele vê. As imagens chegam até nós já como mensagens “codificadas”, já representadas como algo significativo em vários modos. Uma das tarefas da análise do cinema é descobrir como isso é feito, seja em cada filme particularmente, seja no geral (grifo da autora).

Soares e Ferreira (2006, p. 53) afirmam que às vésperas do século XXI, a sociedade encontra-se dotada de textos escritos, falados e principalmente de um conjunto de imagens que podem ser lidas tanto quanto um texto. Os autores complementam com a ideia de que “quando um filme é apresentado ao público, ele surge como resultado de uma intertextualidade que combina diferentes linguagens”.

Alves (2010), considerando o cinema como arte total, ou a arte mais completa do século XX, como reflexo estético da vida social, afirma que é possível, por meio da análise de um filme, desenvolver um tipo de interpretação crítica capaz de enriquecer a prática de quem o assiste.

O cinema, segundo Pimentel (2011), oferece no trabalho educativo particularmente com a juventude a possibilidade de o adolescente ver sua imagem retratada nas telas. Promove a experiência do estranhamento, é essencialmente prazeroso, capaz de produzir conhecimento por meio da utilização dos sentidos, isso sem falar que se faz necessário que os próprios educadores adotem outra conduta diante dos processos de ensino e aprendizagem, sendo um mediador de situações que incitem o aluno ao compromisso de ser também o protagonista de sua formação.

Duarte (2002, p. 51-52) considera que o significado cultural de um filme é constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Dado o exposto, as produções cinematográficas

não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido. Mesmo aquelas cuja linguagem ou estrutura de significação escapam aos padrões convencionais ou que retratam hábitos e práticas distintos daqueles com os quais estamos familiarizados podem ser bem-assimilados e compreendidos por nós, pois nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa.

Para Duarte (2002), considerando o trecho anterior, o olhar masculino, branco, ocidental e heterossexual é predominante nas representações cinematográficas; o assassino é negro, o traficante é latino e os terroristas ou são árabes ou são irlandeses. Apesar disso, existem cada vez mais esforços isolados no sentido de eliminar tal prática.

Cabe aqui salientar que quem assiste a um filme, não o faz de forma passiva, ou permeado de neutralidade. O receptor é um sujeito pensante que possui valores, crenças, saberes e informações próprios de sua cultura e interage ativamente na produção dos significados das mensagens (DUARTE, 2002).

Turner (1997, p. 83) ressalta que em um

nível mais elementar, compreendemos as sociedades retratadas nos filmes por meio da experiência em nossa própria sociedade. Quando assistimos a um filme e o entendemos, olhamos para os gestos, ouvimos os sotaques ou observamos o estilo do vestuário a fim de identificar as personagens, por exemplo, com determinada classe, grupo de preferência ou subcultura. E se os gestos, sotaques e estilos não forem aqueles da nossa sociedade, nós os entendemos mediante nossa experiência com eles em outros filmes, ou construindo analogias entre a sociedade que aparece no filme e a nossa própria.

Nesse sentido, Alves (2010, p. 21) julga que

[...] durante a fruição estética de um filme, o sujeito-receptor é colocado diante de uma representação concreta, historicamente datada, na qual os personagens típicos vivem as atribuições da condição humana. Assim uma obra fílmica é fruição estética que possui, por um lado, um *valor documental* (é o retrato de uma época e fonte de informação básica para se conhecer a história, o que significa que é representação ideológica); e por outro lado, possui um *valor evocativo* que se sobrepõe ao documental: uma plateia pode se emocionar com o filme ‘Romeu e Julieta’ baseado na peça teatral de William Shakespeare, mesmo que o ambiente que circunda a tragédia dos amantes apareça como algo distante a quase incompreensível (grifos do autor).

Assim, o cinema desempenha uma função cultural que vai além do prazer da história. Turner (1997) entende que os filmes são produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que os textos de outros filmes. É preciso então examinar minuciosamente os quadros, desenvolver hipóteses sobre a evolução da narrativa, em um processo de interpretação ativo, essencial para a análise do cinema.

Leivas (2010, p. 82) considera que as mudanças ocorridas no século passado colocaram para o campo da educação o desafio de repensar sua prática no sentido de inferir “[...] como produzir o conhecimento necessário às demandas de uma sociedade cambiante, em permanente mutação, principalmente em suas estruturas”. Dessa forma,

[...] passamos em menos de quarenta anos, a enfrentar desafios exponencialmente maiores do que aqueles enfrentados por gerações pretéritas de educadores. Somos chamados a formar cidadãos críticos, conscientes do mundo em que vivem, dos desafios por ele lançados e que se mostrem capazes/competentes para vencê-los.

Duarte (2002) afirma que apesar de todo o consumo existente tanto por professores quanto por alunos, o cinema ainda não é considerado nos meios educacionais como fonte de conhecimento. Mesmo que todos entendam que arte é conhecimento, parece haver uma dificuldade na compreensão de que o cinema seja uma arte, uma vez que é considerado mais diversão e entretenimento. Para Duarte (2002, p. 87), em uma

cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Coutinho (2009, p. 5) também considera que o cinema precisa ser pensado como arte, “[...] como uma dimensão da experiência humana que transcende os limites da inteligibilidade apenas racional. Arte evoca, antes de tudo a emoção [...]. Estas emoções são percebidas a partir dos sentidos”.

A escolha dos filmes para utilização no contexto escolar está, segundo Duarte (2002), mais relacionada com a sua possibilidade de ilustração do que com o valor artístico de determinada obra cinematográfica, sendo um fim em si mesma. Segundo a autora, para que esse tipo de atividade seja produtiva é necessário que o professor tenha total conhecimento do filme que será exibido e elabore um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se quer chamar atenção. Revela ainda que o cruzamento entre textos fílmicos e acadêmicos também pode favorecer a aproximação dos alunos com o tema discutido (DUARTE, 2002).

A autora reforça a ideia de que utilizar o cinema como ferramenta pedagógica exige que os professores tenham algum conhecimento mais aprofundado sobre a teoria do cinema. Há que se considerar que um filme não é uma mera ilustração que pode ser acoplada a um texto escrito. Um filme é uma narrativa que fala, descreve, forma e informa. Desse modo, antes de utilizar tal ferramenta, os professores devem apresentar aos alunos o máximo de referências possível sobre a obra, considerando que o expectador

[...] deve ter acesso a informações que lhe permitam identificar o contexto em que o filme foi produzido: país de origem, língua de origem, nome do diretor (acompanhado de dados biográficos), ano de lançamento, premiações, repercussão (faz parte da lista dos mais vistos?), significado que tem para o cinema local e/ou mundial (se é considerado um clássico, se é inovador do ponto de vista técnico ou temático, se é fundador ou integra uma escola ou movimento cinematográfico) e assim por diante (DUARTE, 2002, p. 95).

Duarte (2002) considera que o trabalho realizado com base na linguagem cinematográfica pode contribuir para que professores e alunos, ao olharem para um filme como fonte de conhecimento e de informação, percebam o significado que essa ferramenta tem na formação geral das pessoas, sendo um entre muitos modos de transmissão e produção de conhecimento. Cabe ao professor, ao optar pela exibição de um filme, saber situar a obra dentro do contexto educacional, na busca da formação do cidadão, particularmente de alunos, mas também de professores (DUARTE, 2002; COUTINHO, 2009).

Para Leivas (2010, p. 87), é impossível negar o poder que as imagens têm no processo educativo e essa possibilidade de trabalho foi percebida desde seu nascedouro. Infelizmente, a autora considera que os professores ainda “[...] não se apropriaram do cinema em seu fazer docente como o fizeram com outras tecnologias de informação e comunicação

[...]” e completa dizendo que da mesma forma, os realizadores de cinema também ainda não atentaram para uma produção cinematográfica com aspectos mais educativos. Mesmo sendo óbvio que a principal intenção do cinema não seja a de educar e que essa ação acaba ocorrendo como um efeito colateral por parte dos realizadores cinematográficos, os educadores também não abraçaram o cinema como ferramenta de aprendizagem, e sim como um recurso secundário, não propiciando, por exemplo, a formação de um educando espectador, sendo necessária uma alfabetização para ver, assim como temos para ler e escrever.

Nessa direção, a autora segue afirmando que a

escola preocupa-se prioritária e quase exclusivamente com a formação do leitor, e não com a do espectador, afinal nem mesmo nós educadores não temos em nossos cursos de formação a inclusão deste assunto. E o que parece fácil, o famoso ‘passar filme’, pode se transformar em experiências desastrosas se não houver efetiva preparação e o mínimo de conhecimento técnico sobre o assunto (LEIVAS, 2010, p. 88).

A autora faz outra crítica ao trabalho com o cinema quando afirma que há uma espécie de “preconceito” com a linguagem cinematográfica. Há por parte do corpo docente uma valorização, por exemplo, do contato dos alunos com os clássicos da literatura. No entanto, não há a mesma valorização quando se trata dos clássicos do cinema, como se conhecer ou ter contato com esses clássicos não tivesse nenhuma relevância na formação dos indivíduos.

Ela complementa considerando a necessidade de a arte sair do papel de coadjuvante que ocupa na educação tendo em vista que o

cinema, por ser uma arte peculiar, que une imagem e movimento, pode potencializar os elementos necessários para estes outros saberes na dimensão de uma escola de compreensão da vida para tanto buscamos mostrar que necessita passar de coadjuvante a principal no processo educativo, o que nos permitem afirmar que neste processo será decisivo a formação de professores que sejam eles próprios, espectadores críticos, a fim de que possam exigir tal postura de seus educandos (LEIVAS, 2010, p. 89).

Monteiro e Machado (2010, p.118) explicam que é um dever da escola promover ações que desenvolvam nos educandos as

[...] habilidades necessárias para a compreensão lúcida e crítica desses objetos de difusão de valores, ideias e comportamentos e que, pelas características de sua linguagem ajudam não só a formar nos espectadores certo modo de consumir outros objetos da cultura contemporânea, mas também influenciam na percepção que temos da realidade.

Assim, é tarefa da escola assegurar aos alunos acesso ao cinema como manifestação artística, não exatamente ao cinema de consumo, das grandes produtoras, mas sim ao cinema de criação, cinema de arte, cinema que sensibiliza, pensa, interroga, cinema

como obra de arte, que se desdobra em possibilidades estéticas, éticas, poéticas, humanas, sociais e políticas (MONTEIRO; MACHADO, 2010).

Coutinho (2009), ao discutir a importância do cinema em sala de aula, afirma que a escola pode contribuir tanto para a veiculação de conteúdos quanto para a construção de outra forma de compreensão do mundo, utilizando as imagens e os sons em movimento que compõem um filme. O cinema expressa realidade e ficção sempre em uma tensão que resulta na linguagem cinematográfica, que deve ser apropriada pelos professores. Desse modo, ao buscar um filme para ser exibido aos alunos é preciso considerar que a

escolha pressupõe critérios, desejos, metas. Filmes são plenos de sentidos, carregam com eles uma multiplicidade infinita de significados. Oferecem à educação muito mais do que apenas conteúdos a serem discutidos. Assim, sempre, podem extrapolar os currículos. Podemos ver o cinema como linguagem e cada filme em particular como a expressão de um espaço-tempo. Cada filme pode ser tomado como uma alegoria de um espaço-tempo. Filmes carregam em si um momento na história, uma temporalidade, embora aconteçam sempre no tempo presente da projeção (COUTINHO, 2009, p. 7).

É fundamental que nesse tipo de trabalho seja desenvolvida a educação da sensibilidade, por meio da construção de uma consciência social sobre a manipulação e a utilização das imagens, propiciando uma formação do cidadão pelas imagens. Trata-se de “[...] um caminho de descobertas e de aprendizagens em que alunos e professores podem trilhar [...]”. A escola pode, então, ser um espaço de diálogo entre a imagem e a palavra na perspectiva de compreender a força da imagem e do olhar (BARCELOS, 2009, p. 29).

Contudo, cabe salientar que não se trata de levar para a sala de aula qualquer filme que foi exibido no cinema, mas o cinema como arte, o cinema de criação, na perspectiva de possibilitar a plena formação das novas gerações, envolvendo as dimensões prático-instrumental, estético-expressiva e ético-moral, reeducando o olhar dos alunos (MONTEIRO; MACHADO, 2010).

Salientando a importância do cinema na formação humana, e a necessidade de o aluno reeducar seu olhar, Monteiro e Machado (2010, p. 120) apresentam a seguinte justificativa:

É necessário criar, nos tempos e espaços escolares, dispositivos, atividades, projetos e práticas mediante os quais nossos educandos possam desaprender e aprender com o cinema. Desaprender, porque muitos deles já chegam à escola com o olhar, uma perspectiva, uma compreensão, um gosto produzido pelo consumo rápido, do repetitivo, do descartável que lhes é imposto cotidianamente, das mais variadas formas, pelas imagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pelo cinema, e pelo vídeo de puro consumo. Nesse sentido, se levarmos à escola o mesmo cinema, as mesmas linguagens, aparatos e práticas a que já estão expostos, estaremos fazendo apenas a reprodução do mesmo, do midiático, da indústria cultural. Ao contrário, a escola e a arte na escola, o cineclube na escola devem ampliar, interrogar, interpelar o que as crianças e os jovens já trazem consigo, fazendo-os desaprender para

aprender algo novo, diferente do que já conhecem. Como simples reprodução do mundo midiático, a escola não tem sentido, não seria necessária e poderia se extinguir.

Além disso, é um dever da escola e um direito das crianças o acesso a outra estética fílmica que foge do hegemônico, possibilitando ao educando ter acesso a um outro tipo de cinema, outra linguagem por meio do cinema de criação. Isso possibilitaria uma formação mais completa, uma outra forma de olhar a imagem e de fazer sua interpretação, consolidando na formação dos indivíduos, uma leitura diferenciada de mundo, que certamente contribuirá para a sua formação cidadã (MONTEIRO; MACHADO, 2010).

Andrade (2010) considera que o sistema educacional vigente tem sido incapaz de promover efetivamente nos educandos a tão propalada educação para a cidadania, tendo em vista a dificuldade que tem de evoluir no sentido de criar nos jovens o espírito crítico, deixando-os à mercê da manipulação midiática e da propaganda.

Há uma série de autores que tratam da relação entre cinema e educação e essa relação atende as diversas áreas do currículo. Bernardo J. Oliveira, por exemplo, produziu um artigo em que discute o cinema e o imaginário científico¹¹⁰. Mariza Carvalho Soares e Jorge Ferreira, autores de *A História vai ao cinema*, apresentam nessa obra a visão de historiadores sobre 20 filmes nacionais. É uma releitura das obras cinematográficas relacionando-as por meio de uma abordagem histórica, em que confrontam filme e história¹¹¹. Giovanni Alves, com o trabalho desenvolvido no *Projeto Tela Crítica*, editou *Trabalho e cinema – O mundo do trabalho através do cinema* (v. 1, 2 e 3), no qual apresenta uma série de ensaios de análises de filmes acerca do capitalismo global¹¹². Já Gabriel Lacerda, na edição do livro *O Direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do Direito*, conta a experiência didática desenvolvida no curso de graduação em Direito da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro¹¹³.

Na perspectiva de tratar da análise do discurso e da semântica histórica da enunciação por meio de filmes, Carmen Zink Bolognini organizou o livro *Discurso e ensino:*

¹¹⁰ OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. Cinema e imaginário científico. **História, Ciências, Saúde**, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500009>. Acesso em: 18 dez. 2012.

¹¹¹ SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. **A história vai ao cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record. 2006.

¹¹² ALVES, Giovanni. **Trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema**. Londrina: Práxis. 2006.

¹¹³ LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

o cinema na escola, no qual são feitas análises dos seguintes filmes: *Pink Floyd – The wall*, *Sociedade dos poetas mortos*, *A voz do coração*, *O Rei Leão*, *A vida é bela* e *Desmundo*¹¹⁴.

Lucilla da Silveira L. Pimentel busca por meio do livro *Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas* aproximar as contribuições da mídia cinematográfica dos debates da formação dos jovens. Para tanto, utiliza as cenas de dois filmes: *Sociedade dos poetas mortos* e *A língua das mariposas*¹¹⁵.

Fica evidente que há uma preocupação em produzir textos e relatar experiências que demonstrem a possibilidade de se aliar a linguagem cinematográfica com os processos educacionais de formação dos indivíduos. Da mesma forma, fica claro, que há uma deficiência na formação dos professores para a utilização desse recurso, uma vez que a imagem na escola ainda é ilustrativa, colocada em segundo plano, mesmo se levarmos em conta que a imagem, seja por meio da televisão, seja por meio de celular ou internet, está presente na sociedade contemporânea e inegavelmente inserida no dia a dia da sala de aula.

Assim, é preciso primeiro compreender que a imagem é, por si só, transmissora de conhecimentos. Um filme, além do contexto histórico que apresenta, pode contribuir para a formação dos indivíduos, seja pela imagem que transmite, seja pelo som ou pela música que embala determinada cena ou, ainda, pelos efeitos especiais e pelas discussões que suscita no momento pós-exibição fílmica. Não é necessário ou pelo menos não é primordial que os professores utilizem um filme para ilustrar determinado assunto tratado na composição do conteúdo escolar. Ao contrário, considerando o conteúdo escolar, podemos, a partir do filme, das sensações que ele causa, das discussões que possibilita, instigar os alunos a pensar sobre o conteúdo.

Contudo, para que esse trabalho ocorra de forma satisfatória, é necessário que haja uma melhor estruturação dos espaços escolares de forma que todos os ingredientes que compõem o filme sejam devidamente aproveitados pelos alunos. Cabe lembrar que é preciso haver formação específica dos professores para o desenvolvimento de tal atividade, e que essa atividade seja valorizada tanto quanto se valoriza o trabalho com os textos literários.

¹¹⁴ BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino:** o cinema na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007. Série Discurso e Ensino.

¹¹⁵ PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema:** dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

CONCLUSÕES

Esta tese teve como foco as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990 com as discussões oriundas tanto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto do *Relatório Delors*, que se materializaram nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Sorocaba (SP) por meio do projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado desde o ano de 2008.

No início desta pesquisa, várias perguntas surgiram na perspectiva de contribuir para a elucidação do questionamento inicial, como por exemplo: de que forma as instituições escolares da rede concretizam o referido projeto ou qual o envolvimento da equipe gestora e do corpo docente na realização do projeto ou, ainda, se o referido projeto ao ser implementado na escola atendia apenas às necessidades imediatas dos professores na busca da aprendizagem dos alunos.

A hipótese apresentada inicialmente considerava que as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990 se materializavam nas escolas por meio da implantação do *Projeto de Cinema* a partir dos temas propostos pela SEE/SP para a discussão de cada produção cinematográfica. Considerava também que apesar da indicação da SEE/SP para o desenvolvimento de situações de aprendizagem a partir de cada produção cinematográfica, os professores que desenvolviam tais atividades tinham como preocupação única e exclusivamente a aprendizagem dos alunos, ficando esquecidas as discussões sobre a reforma educacional.

Inicialmente nossa preocupação era entender a proposta de trabalho desse projeto educacional e compreender de que forma as escolas executavam o projeto, mapeando os filmes enviados para as escolas e verificando quais eram mais utilizados em sala de aula e por quê.

Consideramos que a reforma da educação escolar particularmente a partir da aprovação da LDB 9.394/96 priorizou a formação básica da classe trabalhadora, que deveria ser preparada para a cidadania e para o trabalho, seguindo as orientações dos documentos elaborados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e também do *Relatório Delors*, conforme consta em seu art. 35, item II.

É importante ressaltar que essa mesma lei indica como finalidade do ensino médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, considerando ainda como diretriz dessa etapa da educação escolar a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes.

É óbvio que não se pode questionar a importância desse trecho da lei, muito menos considerar que não seja adequado ou esperado para o ensino médio. A questão que aqui se coloca é que a partir do momento em que se privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências com foco na leitura e na escrita, não se prioriza a aprendizagem do conhecimento historicamente construído, embora a legislação considere ser importante o desenvolvimento dos conteúdos para a aprendizagem dos alunos.

O que ocorre na prática é que a política educacional vigente, particularmente no Estado de São Paulo, prioriza principalmente o desenvolvimento de habilidades e competências com foco na leitura e na escrita deixando em segundo plano o conhecimento historicamente construído, ou esse conhecimento acaba sendo transmitido de forma “burocrática”, considerando que por conta das cobranças relacionadas aos índices nas avaliações externas, como o SARESP, os professores tendem a promover uma educação utilitarista, ou seja, uma educação que visa, em um primeiro momento, a atingir os índices, apesar de não perder de vista a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Buscando compreender e relacionar todas essas questões, além de fazer uma revisão da bibliografia existente, mapeamos as escolas de ensino médio da rede pública estadual localizada na cidade de Sorocaba. Com base nesse mapeamento, aplicamos um questionário diagnóstico com os professores coordenadores pedagógicos das unidades escolares na perspectiva de obter informações sobre a utilização do referido projeto e também da metodologia indicada no material enviado às escolas. A ideia era primeiro verificar se as escolas de ensino médio haviam recebido o material, se o conheciam e se o utilizavam conforme indicação da SEE/SP.

Considerando as escolas que possuem ensino médio em Sorocaba, temos um total de 52 unidades. Após a aplicação do questionário diagnóstico, verificamos que apenas oito escolas indicaram nesse questionário que utilizavam a metodologia proposta no *Caderno de Cinema do Professor*. Com base nesses dados, iniciamos a entrevista semiestruturada com os PCPs dessas escolas com o objetivo de verificar (já que essas escolas utilizavam a metodologia indicada no material de cinema enviado pela SEE/SP) como era realizado o referido projeto, particularmente a aplicação da metodologia indicada.

No agendamento das entrevistas, um dos PCPs não se prontificou a responder aos questionamentos, alegando a cada tentativa um problema ou uma dificuldade diferente, o que impossibilitou sua realização. Assim, focamos em sete escolas localizadas em regiões diferentes da cidade de Sorocaba. Nessas entrevistas, o objetivo era detalhar como ocorreu a implantação do projeto na escola e como foram a utilização do material pelo corpo docente, a aceitação por parte dos alunos, os resultados obtidos, a questão da formação proposta pelo projeto e a relação com o desenvolvimento de habilidades e competências definidas em todos os materiais da SEE/SP como norte a ser seguido na formação dos alunos do ensino médio.

Com a realização dessas entrevistas foi possível apurar em um primeiro momento que os PCPs não possuíam conhecimentos sobre a reforma educacional ocorrida nos anos de 1990, ou seja, eles, que teoricamente deveriam promover a formação continuada dos professores nas unidades escolares durante as ATPCs realizadas semanalmente, não discutiam com esses professores as mudanças ocorridas na educação brasileira a partir dessa reforma, não conheciam o texto do *Relatório Delors* nem as deliberações da Conferência Mundial de Jomtien. Sequer conheciam o texto da LDB em vigor ou se o conheciam não o relacionavam com a reforma educacional.

Nesse sentido, observamos que o trabalho desenvolvido, independentemente da ferramenta utilizada, acabava sendo mecânico, sem uma ampla discussão com todos os envolvidos no processo educacional sobre os caminhos formativos que cada atividade proposta deveria seguir. O currículo foi tratado sem se levar em conta que tipo de formação valoriza e que tipo de formação a equipe escolar considera pertinente. A única discussão que ocorreu entre PCPs e professores foi sobre a questão do desenvolvimento das habilidades e das competências, principalmente a leitora e a escritora, tendo como norte sempre os resultados das avaliações externas ou ainda a inserção desses alunos no mercado de trabalho.

Os PCPs estabeleceram uma relação entre reforma educacional e implantação, particularmente no Estado de São Paulo, da progressão continuada, mas não houve por parte desses profissionais demonstração de conhecimento aprofundado sobre o que é a progressão continuada e qual a sua relação com o currículo ou com a reforma educacional.

Há que se destacar, inclusive, que há certa confusão ou não há uma definição clara sobre a formação que deve ser oferecida aos alunos no ensino médio. De alguma forma, cada escola, apesar de possuir um currículo único, atende as necessidades de seu público, algumas sugerem um enfoque maior na formação para inserção no mercado de trabalho,

outras preferem focar na inserção dos alunos no ensino superior, valorizando, por exemplo, a performance positiva deles no ENEM.

Contudo, os PCPs não relacionaram os aspectos que dizem respeito ao tipo de formação oferecida no ensino médio ou às ferramentas utilizadas nas aulas pelos professores ou aos projetos enviados pela SEE/SP ou, ainda, ao currículo oficial da educação paulista com política educacional, nem local nem global, ou seja, nem a título de SEE/SP, nem verificando alguma ligação com as determinações de organismos internacionais que teriam influenciado a construção do texto da LDB 9.394/96 e outros documentos que compõem a legislação educacional brasileira.

O que se pode dizer com base nessa discussão é que o ensino médio vem atendendo as necessidades entendidas pela equipe gestora e corpo docente como as urgentes a serem sanadas no sentido de possibilitar aos alunos a sua inserção no mercado de trabalho, em alguns casos, e no ensino superior, em outros casos, não lhes oferecendo uma formação completa que objetive tanto a sua inserção no mercado de trabalho quanto no ensino superior.

Quando questionados sobre a implantação do *Projeto de Cinema*, todos consideraram que esse tipo de atividade é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos principalmente por ser diferenciada. Os PCPs utilizam as ATPCs para informar sobre o projeto, suas novidades, trocas de experiências, mas não utilizam esse espaço coletivo para esclarecer os professores sobre as possibilidades de trabalho com essa ferramenta pedagógica.

Também não há por parte dos PCPs um conhecimento mais específico sobre o projeto. O que eles conhecem é o que foi apresentado em Orientações Técnicas desenvolvidas pela PCNP de Arte da Diretoria de Ensino de Sorocaba, que nos encontros busca munir esses profissionais com informações técnicas sobre cada filme e informações gerais sobre o material de apoio do projeto.

Assim como ocorre com a reforma da educação ou com a legislação educacional, os PCPs não pensam nesse projeto como uma política educacional, e sim como uma ação ou uma atividade proposta pela SEE/SP no sentido de diversificar as atividades em sala de aula. Não buscam compreender qual o sentido formativo do projeto ou mesmo qual a relação existente entre o *Projeto de Cinema* e o currículo do Estado de São Paulo.

Percebe-se também pela fala dos PCPs que o acompanhamento do projeto é feito de forma superficial, sendo necessário em todos os casos o preenchimento de uma ficha em que se realiza o agendamento do material que será utilizado e a reserva da sala de vídeo

(quando a escola possui esse espaço), não havendo preocupação com o registro da atividade e seus resultados pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

Há algumas limitações no desenvolvimento do projeto nas escolas, particularmente se considerarmos a estrutura física e estrutural das unidades, que não contam com sala de vídeo para a projeção dos filmes ou outro espaço adequado. Em todas as escolas a atividade é feita de forma adaptada, o que não contribui para o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, em algumas escolas os filmes são exibidos em capítulos, isso ocorre porque uma aula tem 50 min de duração e os filmes normalmente têm entre 100 min e 140 min. O professor, quando não “empresta” a aula de outros professores ou faz uma atividade interdisciplinar, tem como única opção exibir o filme de acordo com esses 50 minutos que tem de aula.

Também é importante ressaltar que, segundo os PCPs entrevistados, os filmes mais utilizados no projeto, tanto da caixa de DVD um (*Crash, no limite, Billy Elliot e Diários de motocicleta*) quanto da caixa de DVD dois (*Gran Torino*), são aqueles também indicados nos *Cadernos do Professor*, deixando evidente que há por parte dos professores, em alguma medida, a preocupação de desenvolver as situações de aprendizagem constantes do material indicado pela SEE/SP para desenvolvimento e aplicação efetiva do Currículo Oficial do Estado.

Há também, de acordo com os PCPs, a utilização por parte do corpo docente de filmes que constam apenas do *Caderno do Professor*, ou apenas do *Projeto de Cinema*, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem dos alunos, utilizando as situações de aprendizagem propostas nesses materiais sempre com o objetivo de complementar ou ilustrar a discussão ocorrida em sala de aula sobre determinado tema, seguindo os conteúdos propostos no *Caderno do Professor*.

Ainda segundo os PCPs, os professores de disciplinas diversas também utilizam filmes que não constam do *Projeto de Cinema* ou mesmo do *Caderno do Professor*, como por exemplo, *Lamarca* e *A lista de Schindler*, confirmando que os professores, quando desenvolvem esse tipo de atividade pautam-se em suas necessidades imediatas, e não única e exclusivamente no efetivo cumprimento do currículo.

Os PCPs declararam que a escolha dos filmes está sempre relacionada ao tema proposto no *Caderno do Professor* no sentido de contar com mais uma ferramenta que auxilie na aprendizagem dos alunos, seja para complementar a fala do professor, seja para ilustrar o conteúdo apresentado em sala de aula, mas sempre está voltada para o cumprimento do

conteúdo constante no currículo e sempre com atividades que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora, considerando ainda que os professores têm grande preocupação com o imediato, com o dia a dia da sala de aula.

O que há tanto por parte da equipe gestora quanto por parte dos professores, segundo os PCPs, é uma preocupação com o imediato, com a aprendizagem dos alunos, com uma melhor compreensão do conteúdo apresentado no material disponibilizado pela SEE/SP, de forma mecânica, e não discutida e pré-definida no sentido de implantar uma política educacional.

Há que se ressaltar que esse tipo de projeto enriquece o currículo e contribui para a aprendizagem dos alunos. Trata-se uma ferramenta pedagógica riquíssima que pode efetivamente complementar a fala dos professores, e não apenas ilustrar o conteúdo apresentado em sala de aula, de modo a propiciar aos alunos conhecimentos mínimos que contribuam para sua inserção tanto no mercado de trabalho quanto no ensino superior.

Sobre as habilidades e competências leitora e escritora, os PCPs relataram que considerando que os alunos necessitam assistir a determinada cena, organizar e compreender o contexto em que a história do filme ocorre, fazer a leitura do que foi exibido e, ainda, que os professores ao final da atividade solicitam uma produção escrita, seja individual, seja em grupo, esse tipo de projeto possibilita o desenvolvimento dessas habilidades.

Nesse sentido, considerando a fala dos PCPs, é possível afirmar que o projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação* materializa nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Sorocaba (SP) a política educacional proposta pela SEE/SP no sentido de desenvolver nos alunos habilidades e competências, particularmente a leitora e a escritora, conforme consta dos documentos elaborados por organismos internacionais, como por exemplo o *Relatório Delors* e a Declaração de Jomtien.

Mesmo não havendo, segundo os PCPs, uma discussão sobre a implementação ou não da política educacional brasileira ou mesmo maiores esclarecimentos sobre a política educacional paulista, a partir do momento em que os professores demonstram a preocupação com o cumprimento do currículo do Estado de São Paulo e seguem as orientações do material elaborado pela SEE/SP, sejam as constantes no *Caderno do Professor*, sejam as constantes no *Caderno de Cinema do Professor*, essa atuação evidencia que a materialização dessa política ocorre, mesmo considerando que os professores não se pautam efetivamente nas discussões ocorridas na reforma educacional nacional em meados dos anos de 1990, e sim nos objetivos,

conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de cada escola.

Com base nas informações cedidas pelos PCPs, relatadas anteriormente, entregamos para 22 professores efetivos e OFAs de diferentes disciplinas do ensino médio dessas escolas um questionário que versava sobre o funcionamento do projeto na unidade escolar. O objetivo era verificar como os professores utilizavam o referido *Projeto de Cinema* e confirmar ou não a hipótese apresentada nesta pesquisa.

Com base nas respostas dadas pelos professores, verificamos que as informações dos PCPs são pertinentes, particularmente no que diz respeito aos filmes utilizados pelos professores em sala de aula. Segundo as informações dos PCPs e confirmadas pelos professores, estes exibem para os alunos principalmente os filmes que constam do currículo, são indicados no *Caderno do Professor* e fazem parte do *Projeto de Cinema*.

Assim como informado pelos PCPs, os professores relataram que utilizam outros títulos além dos constantes no material elaborado pela SEE/SP, sempre na perspectiva de possibilitar ao aluno um melhor entendimento do conteúdo tratado em sala de aula.

Com base nas respostas dos professores, percebemos que assim como os PCPs, eles também não têm conhecimento sobre a reforma educacional brasileira e quando questionados sobre o assunto se referiram à progressão continuada e fizeram menção a outras questões que em alguma medida estão ligadas à reforma educacional, como por exemplo, a democratização do acesso à escola pública, a preocupação com os dados estatísticos sobre aprovação/retenção/evasão de alunos.

Foi possível verificar também que esses professores não conhecem o *Relatório Delors* ou o documento elaborado na Conferência Mundial de Jomtien. Em alguma medida, fazem alguma relação com os quatro pilares da educação, mas não os conhecem nem de forma superficial. Não tiveram contato com esses documentos por meio de Orientações Técnicas ou das ATPCs promovidas nas escolas e organizadas pelos PCPs.

Quando esses professores foram questionados sobre a pedagogia das competências novamente relacionaram essa discussão à progressão continuada e, em alguns casos, estabeleceram relações com a inserção do currículo do Estado, apresentado em 2008, o que mostra o quanto estão distantes das discussões acerca da política educacional proposta pela SEE/SP.

Esses professores consideram que é com o trabalho realizado com base no material disponibilizado pela SEE/SP (*Cadernos do Professor/Aluno*) que há suporte para seu

trabalho, pois apresenta de forma bem específica as habilidades e competências que cada disciplina deve desenvolver, assim, é a forma mais indicada para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, uma vez que é possível resolver com mais agilidade as deficiências.

Com essas definições, segundo os professores, é possível programar as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, pois o material disponibilizado pela SEE/SP, além de definir um foco para a aprendizagem dos alunos, uniformizou e apresentou uma sequência didática única, visando particularmente a um bom rendimento da escola nas avaliações externas, principalmente no SARESP.

Consideraram também que desenvolver habilidades e competências, particularmente a leitora e a escritora, é pertinente, tendo em vista que esse conhecimento é o mínimo que se pode esperar dos alunos do ensino médio que ao final dessa etapa da escolarização deverão se inserir no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Assim como os PCPs relataram, os professores também consideram que falta para o ensino médio clareza em relação aos objetivos. Apesar do material disponibilizado pela SEE/SP definir o conteúdo a ser desenvolvido durante o ano letivo, não há uma definição de formação no ensino médio. Assim, cada unidade escolar se pauta por aquilo que entende ser a necessidade de seus alunos, na perspectiva de atender aos objetivos deles.

Nesse sentido, o direcionamento da aprendizagem no ensino médio – com foco na inserção dos alunos no ensino superior ou no mercado de trabalho – fica a critério da equipe gestora e do corpo docente, tendo como base para essa decisão aquilo que entendem ser necessário considerando as perspectivas dos alunos, podendo-se inclusive adotar uma linha de trabalho diferente para cada período do ensino médio disponibilizado na escola (manhã ou noturno).

Sobre o desenvolvimento das atividades com filmes, assim como relatado pelos PCPs, os professores indicam que há a necessidade de preencherem uma ficha com dados simplificados para agendamento do material que será utilizado na exibição do filme e com os objetivos do professor no desenvolvimento de tal atividade. Não entregam exatamente um projeto. Apenas uma das escolas que participou da pesquisa realiza essa atividade de forma interdisciplinar: utiliza as ATPCs para a organização da atividade bem como realiza devolutiva do trabalho desenvolvido.

Respondendo aos questionamentos sobre o *Projeto de Cinema*, é possível dizer que o acesso ao material ainda não ocorre de forma efetiva, ou ainda, que diferente do relatado pelos PCPs, os professores não têm acesso a todo o material do projeto. Não há nas escolas uma discussão sistematizada sobre o desenvolvimento desse tipo de atividade objetivando possibilitar a inserção de uma ferramenta pedagógica diferenciada.

Alguns professores tiveram acesso apenas aos filmes do referido projeto ou tinham como informação que a escola possuía um acervo de filmes que poderiam ser utilizados em sala de aula. Como não tiveram acesso ao material, não desenvolveram as atividades conforme indicado no *Caderno de Cinema do Professor*, mesmo assim, utilizaram os filmes do projeto, também indicados no *Caderno do Professor*, realizando as situações de aprendizagem constantes no referido material.

É importante ressaltar que em algumas escolas foi disponibilizado todo o material para os professores realizarem o projeto de forma interdisciplinar, com a possibilidade de fazer discussões nas ATPCs sobre o desenvolvimento de atividades com essa ferramenta pedagógica.

Contudo, observando as respostas dos professores, as ATPCs, nas quais teoricamente deveria ocorrer a formação continuada dos professores, não são um espaço de discussão do projeto ou um espaço no qual equipe gestora e o corpo docente organizam e avaliam as atividades com filmes, ou mesmo, um espaço em que ocorrem discussões acerca da política educacional ou dos projetos disponibilizados pela SEE/SP para escolas.

O que se pode dizer é que nas escolas em que a discussão sobre o projeto ocorre de forma sistematizada nas ATPCs, o corpo docente tem melhores condições de definir de forma interdisciplinar sua realização, consegue avaliar os avanços na aprendizagem dos alunos a partir da exibição dos filmes, bem como perceber falhas no processo que podem ser corrigidas em uma próxima exibição. O acompanhamento dos PCPs para a realização da atividade também parece ser fundamental para o sucesso ou para o direcionamento do trabalho de outros professores.

Assim como relatado pelos PCPs, os professores confirmaram que utilizam os filmes do projeto, mas não realizam as atividades exatamente conforme determinadas no *Caderno de Cinema do Professor*. Isso ocorre por motivos diversos, por exemplo: pela complexidade das atividades, porque não tiveram acesso ao material ou porque preferiam seguir as situações de aprendizagem constantes do *Caderno do Professor*. Os professores confirmam a fala dos PCPs ao relatarem que utilizam filmes que constam do projeto, do

Caderno do Professor e também os que não constam nesses materiais, mas que consideram pertinentes ao conteúdo a ser disponibilizado aos alunos em determinado bimestre. Da mesma forma, assim como relatado pelos PCPs, os filmes mais utilizados pelos professores são os indicados tanto no *Caderno do Professor* quanto do *Projeto de Cinema*, como os filmes *Gran Torino* e *Diários de motocicleta*.

Como indicado pelos PCPs, os professores utilizam os filmes para tratar de determinado conteúdo constante do *Caderno do Professor* e, em alguma medida, seguem as situações de aprendizagem constantes nesse Caderno, mas a sequência didática é organizada de acordo com o desenvolvimento da atividade proposta pelo professor. O filme pode ser utilizado tanto como o princípio da discussão de determinado conteúdo, como para fazer o encerramento da discussão, o que fica a critério de cada professor.

Ficou evidente, como relatado pelos PCPs que todos os professores solicitam aos alunos após a exibição do filme uma produção escrita. Essa produção pode ser individual ou em grupo; pode ser um texto, uma charge, um desenho ou qualquer outro recurso que expresse o entendimento dos alunos sobre o que assistiram relacionando com o conteúdo discutido anteriormente. Essa produção também pode ser um resumo do filme ou uma redação abordando temas constantes no filme e no conteúdo desenvolvido em sala de aula.

A produção, ao final de cada filme, tem, segundo os professores, finalidades diferentes. Para alguns, esse registro serve apenas para verificar se os alunos estavam atentos ao filme, se não se dispersam durante a exibição; para outros, a produção escrita visa a avaliar se os alunos conseguem relacionar o tema do filme com o conteúdo apresentado em sala de aula.

Não há por parte dos professores que responderam ao questionário um consenso sobre a utilidade pedagógica dos filmes. Alguns consideram que a atividade contribui para ilustrar o conteúdo discutido em sala de aula, nesse sentido, o filme serve apenas para complementar visualmente a fala dos professores ou os textos apresentados em aula. Seria como se o filme mostrasse com suas cenas aquilo que o professor apresentou, confirmando a veracidade das informações.

Outros professores consideram que um filme proporciona aos alunos a possibilidade de refletir sobre o que foi discutido em sala de aula, como um material de apoio que pode instigar os alunos a pensar sobre o conteúdo apresentado de outra maneira, contribuindo de forma decisiva para o aprendizado.

Há que se ressaltar que os professores, assim como informado pelos PCPs, entendem que o trabalho desenvolvido com base na exibição de filmes contribui para o desenvolvimento da competência escrita ou, minimamente, tendo em vista que os alunos sempre produzem algo escrito, propicia aos alunos a possibilidade de fazer o registro escrito da atividade, não necessariamente com o objetivo de desenvolver tal competência.

Contudo, há que se observar que os professores se preocupam em desenvolver as atividades com os filmes respeitando as diretrizes contidas tanto no *Caderno de Cinema do Professor* quanto do *Caderno do Professor*, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Pode-se dizer, com base nos questionários respondidos pelos professores, que eles não pautam a realização de suas atividades, assim como os PCPs relataram, preocupados com os documentos elaborados a partir das reformas educacionais da década de 1990; eles nem mesmo conhecem os documentos produzidos na Conferência Mundial de Jomtien e o *Relatório Delors*.

Diante de todo o exposto, é possível dizer que os professores utilizam os filmes do Projeto que também constam no *Caderno do Professor*, como é o caso de *Diários de motocicleta* e *Gran Torino*. Contudo, observamos que nem todos os filmes utilizados constam do *Caderno do Professor*, uma vez que estão apenas no *Projeto de Cinema*, como é o caso de *Crash, no limite* e *Crianças invisíveis*.

Podemos dizer que os professores se pautam sempre pela realização de um trabalho imediato com os filmes, tendo como preocupação central a possibilidade de realizar atividades diferenciadas que efetivamente contribuam para a aprendizagem dos alunos. De acordo tanto com os PCPs como com os professores, não existe uma preocupação clara com a legislação educacional brasileira. Sequer há um entendimento ou conhecimento de questões pertinentes. Há sim, por parte de professores e PCPs, a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências, particularmente a leitora e a escritora, no sentido de cumprir com o currículo do Estado, buscando ao final do processo resultados positivos, principalmente nas avaliações externas, como o SARESP.

Os professores e os PCPs não utilizam as ATPCs para discutirem ou compreenderem a política educacional estabelecida pela SEE/SP. A impressão é de que esse conteúdo – documentos elaborados pelas agências internacionais, legislação educacional brasileira e paulista – não faz parte do processo educacional. De certo modo, podemos dizer que os professores realizam as atividades de forma mecânica, tendo como norte ou como

preocupação em um primeiro momento o cumprimento do currículo e, posteriormente, a aprendizagem dos alunos.

É possível afirmar, com base no exposto, que PCPs e professores mesmo não tendo conhecimento ou esclarecimentos mínimos sobre a política educacional, acabam, no desenvolvimento das atividades, materializando a política definida pela SEE/SP. A partir do momento que desenvolvem as atividades seguindo o *Caderno de Cinema do Professor* ou o *Caderno do Professor/Caderno do Aluno*, operacionalizam as atividades de forma a atender as solicitações dessa política educacional.

Mesmo quando os professores não utilizam a metodologia indicada nos materiais disponibilizados pela SEE/SP, têm sempre a preocupação de solicitar aos alunos que, em grupo ou individualmente, produzam algo escrito, seja um resumo, seja uma redação, uma charge, um desenho, um cartaz etc., atividades que, de certa forma, contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e escritora definidas como prioritárias pela SEE/SP.

É importante ressaltar que todos os professores têm o cuidado de relacionar o filme, no momento da exibição, com o conteúdo tratado em sala de aula, seja como ponto de partida, seja como ilustração do tema abordado. Nenhum dos professores relatou exibir o filme sem estabelecer conexão com o conteúdo disponibilizado aos alunos, o que demonstra que esse tipo de atividade é considerada complementar ao trabalho realizado na sala de aula, mesmo quando entendida como uma ilustração da fala do professor.

Também é preciso considerar que para que esse tipo de atividade ocorra de forma mais efetiva, as escolas precisam de uma infraestrutura mais elaborada. Os professores relataram que as principais dificuldades encontradas para realizar a atividade foram a falta de espaço adequado e a demora em montar os equipamentos para a projeção, uma vez que nem sempre os professores possuem os conhecimentos mínimos para a montagem dos aparelhos.

Outra questão que precisa ser revista é a utilização das imagens cinematográficas como mera ilustração de determinado conteúdo, acopladas a um texto escrito sem o reconhecimento dos filmes como obra artística. Nesse sentido, esse tipo de atividade, da forma como vem sendo realizada, não propicia o desenvolvimento de uma educação do sensível bem como uma interpretação crítica capaz de enriquecer sua prática.

Cabe ressaltar que se por um lado as escolas ainda utilizam os filmes de forma acessória ao conteúdo discutido em sala de aula, conforme relatado pelos professores, por outro lado houve um avanço no entendimento do cinema como ferramenta pedagógica, já que os filmes, apesar do processo de ilustração, não têm sido utilizados apenas como diversão.

É necessário também destacar que os autores que discutem a relação entre cinema e educação são unânimes em afirmar que é preciso haver a educação do corpo docente com relação ao trabalho com o cinema. Os professores precisam receber formação específica no sentido de compreender a obra fílmica e a teoria do cinema e sua importância na formação crítica dos alunos.

Essa formação, salientada pelos autores que discutem a relação entre cinema e educação, deveria a princípio ocorrer com os PCPs, que repassariam os conhecimentos para os professores nas ATPCs, no sentido de utilizar as obras fílmicas disponibilizadas pelo *Projeto de Cinema* na perspectiva de reeducar o olhar dos alunos e formar nos bancos escolares um educando espectador crítico.

Com base na pesquisa realizada, observamos que os filmes são apenas acessórios que cumprem um papel técnico no desenvolvimento de determinada atividade que está relacionada a um conteúdo apresentado em sala de aula. Acaba sendo apenas mais uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora de forma mecânica, sem que haja por parte de alunos e de professores uma leitura crítica e problematizadora do que foi exibido.

Considerando o exposto, é possível afirmar que as discussões ocorridas tanto na Conferência Mundial sobre Educação para Todos quanto no *Relatório Delors*, bases da legislação educacional brasileira elaborada a partir dos anos de 1990, encontram-se materializadas nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Sorocaba (SP) por meio do Projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*, particularmente as discussões acerca do desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora. Apesar de um número pequeno de escolas fazerem uso do referido projeto educacional (apenas 7 escolas de um universo de 52), as que o utilizam, mesmo não tendo conhecimentos aprofundados sobre a política educacional ou sobre a legislação educacional vigente, têm a preocupação de realizar as atividades propostas no material enviado pela SEE/SP.

Esses profissionais se preocupam, ao exibir o filme, em realizar uma atividade escrita com os alunos, o que demonstra que a orientação em se privilegiar o desenvolvimento das competências leitora e escritora nas atividades escolares se concretiza.

É importante observar que as práticas formativas objetivadas nas instituições escolares pelo corpo docente seguem as orientações do material didático pedagógico elaborado pela SEE/SP. Não há por parte dos professores ou da equipe gestora a preocupação

de elaborar outro tipo de material. Cabe destacar, ainda, que a realização do referido projeto não se pauta na materialização da reforma educacional, esta acontece atendendo a objetivos imediatos de cada docente, que demonstra grande preocupação em desenvolver as atividades propostas no currículo definido pela SEE/SP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: Questões para reflexão: **Educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica – tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Org.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010. p. 11-30.

ANDRADE, João Batista de. Cineclube, Cinema e Educação. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6. 2010. p. 209-213.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 5. ed. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2012.

BARCELOS, Patrícia. Cinema: temas contemporâneos – imagens e sons: a construção de uma linguagem. **Cinema e educação: um espaço em aberto**. Ano XIX, nº 4, maio 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/185114Cinemaedu.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. Série Discurso e Ensino.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltersin Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

BRASIL. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em: 6 set. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bases Legais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

_____. Ciências Humanas e suas tecnologias, 2006. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2007

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993 (versão atualizada). 120p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011.

CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luis. Sobre a educação para além do capital. In: ALVES, Giovanni; CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luis; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global.** Maringá: Práxis, 2006. p. 115-145.

CÁNEPA, Laura Loguercio. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas: Papirus, 2006. p. 55-88.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Surrealismo. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas: Papirus, 2006. p. 143-158.

CARVALHO, Celso. As políticas educacionais para o ensino médio e sua concretização na instituição escolar. In: ALVES, Giovanni; CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luis; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global.** Maringá: Práxis, 2006. p. 213-254.

CARVALHO, Maria do Socorro. Cinema novo brasileiro. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial.** Campinas: Papirus, 2006. p. 289-310.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Nova agenda da educação de São Paulo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87008>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2005.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 17-54.

COUTINHO, Laura Maria. Apresentação. In: **Cinema e educação: um espaço em aberto**. Ano XIX, nº 4, maio 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/185114Cinemaeducu.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskyana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. Coleção Temas e Educação.

FABRIS, Mariarosaria. Neorrealismo italiano. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 191-220.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FDE. **Relatório de percentuais de respostas**. Disponível em: <http://sisvic.edunet.sp.gov.br/relatorios/PercentuaisRespostas_Cine.aspx>. Acesso em: 26 out. 2010.

FUSARI, José Cerchi. 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.

GADOTTI, Moacir. **Os compromissos de Jomtien**. Estado e Sociedade Civil. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos?Portugues?Perspectivas_atuais_da_Educacao/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

HOUAISS, Antônio. Equidade. In: **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2011. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=equidade>>. Acesso em: 19 ago. 2006.

INEP. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação**: Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Sudeste. Brasília, 1997. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/sudeste_25.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico de 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355220>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

JACQUES, Aumont. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus. 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KEMP, Philip. **Tudo sobre cinema**. Tradução Fabiano Morais et. al. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LEIVAS, Regina Zauk. Educação e Cineclubismo em trânsito afetivo – “cineclubar” para educar. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010. p. 81-98.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-64.

MANEVY, Alfredo. Nouvelle vague. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 221-252.

MARTINS, Angela M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, nº 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARTINS, Fernanda A. C. Impressionismo francês. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 89-108.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MÉLNIKOV, Iu. **Fundamentos da estética marxista-leninista**. S.l.: Edições Progresso, 1982.

MILER, Toby. **Cidadania cultural**. Disponível em: <<http://www.tobymiller.org/images/espanol/cidadaniacultural.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Campinas: Unicamp, p. 2, 2005.

MONTEIRO, Marialva; MACHADO, Regina. Educação pelo cinema – cinema na educação. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010. p. 99-108.

MORETTIN, Eduardo. Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores. In: SÃO PAULO/SEE. **Caderno de Cinema do Professor** – dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 32-45.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SÃO PAULO/SEE. **Caderno de Cinema do Professor** – dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 10-31.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 133-152.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. Cinema e imaginário científico. **História, Ciências, Saúde**, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500009>. Acesso em: 18 dez. 2012.

OLIVEIRA, Regine Tereza Cestari. O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996. **QUAESTIO Revista de Estudos da Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 49-65, nov. 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA DE SOROCABA. Conheça Sorocaba. Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/238/conheca-sorocaba.html>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

PROJETO TELA CRÍTICA. Disponível em: <<http://www.telacritica.org/>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. In: SÃO PAULO/SEE. **Caderno de Cinema do Professor** – dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 72-92.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 31-56.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **Neoliberalismo**. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosai.html>>. Acesso em: 19 set. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo** – Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O currículo na escola média: desafios e perspectivas**. São Paulo: SE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Matriz Curricular**. São Paulo: SEE, 2011.

_____. **Caderno de cinema do professor** – quatro. São Paulo, FDE, 2010.

_____. **Caderno do professor**. Educação Física, Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. **Luz, câmera... educação**. São Paulo: FDE, 2009b.

_____. **Caderno de cinema do professor** – dois. São Paulo: FDE, 2009c. p. 46-71.

_____. **Caderno de cinema do professor** – três. São Paulo, FDE, 2009d.

_____. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do professor**. São Paulo: IMESP, 2008a.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física** São Paulo: SEE, 2008b.

_____. **Caderno de cinema do professor** – um. São Paulo: FDE, 2008c.

_____. **Plano de Educação de São Paulo**. S.d.a Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/sis/fl/download/planoeducacao.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. **Cultura é currículo**. S.d.b Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

_____. **Educação** – Compromisso de São Paulo. S.d.c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-aco-es-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao>>. Acesso em: 4 maio 2013.

SARAIVA, Leandro. Montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 109-142.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA NETO, Antonio Leão. **Dicionário de filmes brasileiros**. São Paulo: MEC, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. Tradução Mônica Corullón. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-73.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. **A história vai ao cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

TUDO SOBRE AS REGIÕES DE SOROCABA. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=698416>>. Acesso em: 23 Jun. 2013.

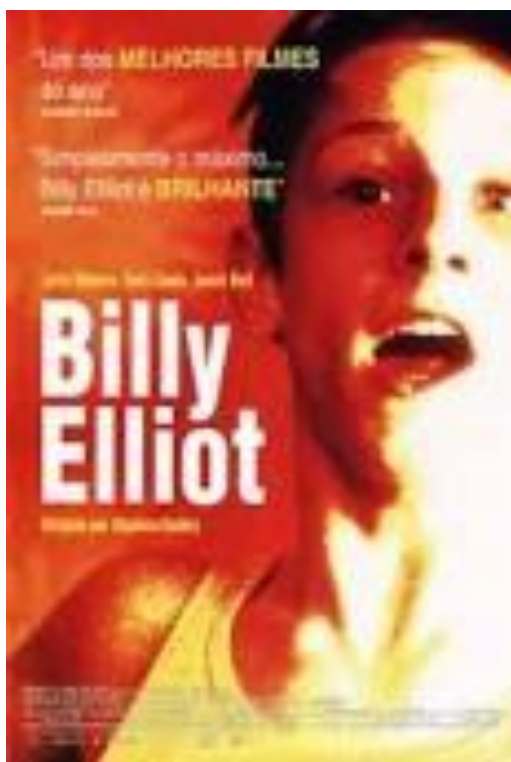
TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

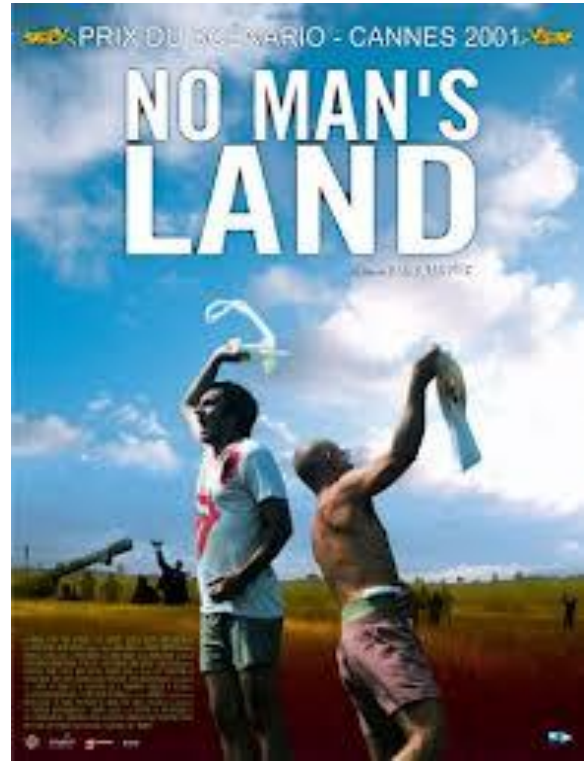
UNESCO. **Declaração Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. S.l., 1998. Disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 19 ago. 2006.

VUGMAN, Fernando Simão. Western. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006. p. 159-176.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

Anexo A – Capas dos DVDS constantes no *Caderno de cinema do professor* e no *Caderno do professor/aluno*.





Anexo B – *Jornal do aluno e Revista do professor.*

Espera-se que, com essa ação, se possa recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas requeridas para a continuidade dos estudos dos alunos e subsidiar a escola e os professores na promoção de novas propostas dessa natureza.

O material foi projetado para atender o seguinte número de aulas por disciplina:

Ensino Fundamental

Disciplinas	Número de aulas previstas no período de seis semanas
Língua Portuguesa	30 aulas
Matemática	30 aulas
História	12 aulas
Geografia	12 aulas
Ciências	12 aulas
Arte	12 aulas
Educação Física	12 aulas
LEM	12 aulas

Ensino Médio

Disciplinas	Número de aulas previstas no período de seis semanas
Língua Portuguesa	30 aulas
Matemática	30 aulas
História	12 aulas
Geografia	12 aulas
Filosofia	12 aulas
Química	12 aulas
Física	12 aulas
Biologia	12 aulas
Arte	12 aulas
Educação Física	12 aulas
LEM	12 aulas

A grade curricular e os horários das aulas não serão alterados neste período. O material didático proposto é compatível com o número de aulas de cada disciplina.

Com base nos dados de desempenho dos alunos em leitura e matemática no Saresp 2005, foram constituídas matrizes de referência para todas as disciplinas do currículo, de acordo com o seguinte critério:

Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	Ensino Médio (1ª a 3ª séries)
Grupo I: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e História.	Grupo III: As habilidades de leitura e produção de textos serão privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia.
Grupo II: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Ciências e Matemática.	Grupo IV: As habilidades de matemática serão privilegiadas nas disciplinas Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

A divisão das disciplinas relacionadas às habilidades privilegiadas, ora em leitura e produção de textos, ora em matemática, é condizente com as linguagens mais desenvolvidas em cada uma delas, o que não exclui o desenvolvimento de outras habilidades.

O *Jornal do Aluno* apresenta atividades (situações-problema com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do Saresp) de acordo com o número de aulas previstas para cada disciplina no período.

As escolas receberão quatro jornais com exemplares para todos os alunos, sendo:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
1 jornal para 5ª e 6ª séries 1 jornal para 7ª e 8ª séries	1 jornal para 1ª série 1 jornal para 2ª e 3ª séries



O *Jornal do Aluno* está organizado por áreas. Essas áreas representam os “cadernos” de um jornal real, dividindo os assuntos para facilitar a compreensão do leitor.

No Ensino Fundamental, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

No Ensino Médio, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Filosofia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

No interior do jornal, as disciplinas seguirão essa seqüência, compondo os cadernos de área / disciplinas, com uma identidade própria, de forma que os alunos possam manuseá-los durante as aulas.

A *Revista do Professor*, que subsidiará a aplicação das atividades propostas no *Jornal do Aluno*, foi programada com a seguinte organização:

- 5 revistas para os professores do Ensino Fundamental;
- 5 revistas para os professores do Ensino Médio.

Organização das *Revistas do Professor*:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
1 revista de Língua Portuguesa para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Língua Portuguesa para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Matemática para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Matemática para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Geografia e Ciências para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Física, Química e Biologia para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Língua Estrangeira Moderna e História para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Geografia, História e Filosofia para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries
1 revista de Arte e Educação Física para os professores de 5 ^a /6 ^a e 7 ^a /8 ^a séries	1 revista de Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física para os professores de 1 ^a e 2 ^a /3 ^a séries

Apêndice A – Quadro contendo a lista de filmes indicados nos Cadernos do Professor/Aluno, por disciplina/série/bimestre/tema.

DISCIPLINA: Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

VOLUME ¹¹⁶	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Contextos de usos da língua inglesa: mapeamento de países que usam a língua inglesa como língua materna; Influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira; Reconhecimento das variáveis linguísticas da língua inglesa; Leitura de programas de intercâmbio e depoimentos de intercambistas na internet; Produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio na internet voltado para estudantes que queiram aprender Português no Brasil.	Espanglês (Spanglish); O Terminal (The Terminal)
2º VOLUME	Newspapers: estrutura geral, diferentes seções e seus objetivos, opinião do leitor e seção de ouvidoria, classificados, a primeira página e suas manchetes, pronomes relativos (who, that, where, when) e voz passiva.	Homem-aranha 1, 2 e 3; O preço de uma verdade; Uma vida em sete dias; Nunca fui beijada
3º VOLUME	O caderno de entretenimentos – horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura.	A dama na água

¹¹⁶ Nos Cadernos do Professor – e também do aluno – que integram o currículo escolar do Estado de São Paulo, o volumes se referem aos quatro bimestres cursados durante o ano letivo.

4º VOLUME	Newspapers – notícias: os leads (localização de informação explícita: o quê, quem, quando, onde, como e por quê); Tempos verbais: simple presente, simple past e past continuous.	Cidadão Kane; Minority Report; O jornal
-----------	---	---

DISCIPLINA: Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Films and TV programs; leitura de sinopses e resenhas críticas de filmes; Preferências e construção de opinião sobre filmes e programas de TV; Estudo de vocabulário; Formação de palavras: prefixação e sufixação.	O senhor das armas; Fahrenheit 11 de Setembro; Tropa de elite.
2º VOLUME	Reconhecimento das diferentes mensagens veiculadas em um anúncio ou propaganda publicitária; Reconhecimento das relações entre cultura e consumo; Reconhecimento de mensagens implícitas em anúncios ou propagandas (linguagens verbal e não verbal); Identificação de propagandas implícitas de produtos em filmes; inferência de informações do ponto de vista e das intenções do autor; Reconhecimento do tema; Construção de relações entre o texto e as atitudes pessoais; Uso dos graus do adjetivo; Uso do imperativo.	O show de Truman; Um herói de brinquedo

3º VOLUME	Cinema and prejudice: reconhecer as diferenças dos conceitos de estereótipo e preconceito.	Casamento grego; Ray; Mulheres perfeitas; Lilo e Stitch; Sociedade dos poetas mortos; Shrek; A Bela e a fera; Mulheres perfeitas.
4º VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Inglês

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Voluntariado como experiência profissional no mundo do trabalho.	Patch Adams – O amor é contagioso
2º VOLUME	Primeiro emprego.	O diabo veste Prada; Uma babá quase perfeita
3º VOLUME	Profissões do século XXI: reconhecer as características e organização de um depoimento, de um guia de estudante e de uma brochura de apresentação de cursos universitários; Relacionar o tema com experiências pessoais e perspectivas futuras; Elaborar um depoimento pessoal sobre planos profissionais.	À procura de felicidade; Fama; Treino para a vida; Ao mestre com carinho

4º VOLUME		Sem indicação de filmes
--------------	--	--------------------------------

DISCIPLINA: Língua Portuguesa e Literatura

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	O ser e o tempo da palavra: o campo de atividade profissional; O ser e o tempo da palavra: o campo de atividade literária na sua relação com o tempo.	Melinda e Melinda; O sonho de Cassandra
2º VOLUME	Linguagem – a constituição subjetiva e social do sujeito.	Poderosa Afrodite; Shakespeare apaixonado
3º VOLUME	O outro se faz presente na linguagem.	Entrevista com o vampiro; Vinícius
4º VOLUME	O ser e o tempo da palavra: o campo de atividade profissional; O ser e o tempo da palavra: o campo de atividade literária na sua relação com o tempo.	Melinda e Melinda O sonho de Cassandra

DISCIPLINA: Língua Portuguesa e Literatura

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Linguagem verbal, pluralidade e criação.	A cartomante; O crime do Padre Amaro

2º VOLUME	O indivíduo que comunica – valores e pontos de vista.	Orgia da morte
3º VOLUME	Ética, sexualidade e linguagem.	Eclipse de uma paixão; Pax;
4º VOLUME	Linguagem, sociedade e poder.	A terceira margem do rio; Segundas intenções

DISCIPLINA: Língua Portuguesa e Literatura

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Trabalho, linguagem e realidade brasileira.	Macunaíma; Vidas secas
2º VOLUME	Trabalho, linguagem e realidade brasileira.	Vidas secas
3º VOLUME	A diversidade e a língua portuguesa.	Minha super ex-namorada; O primo Basílio; A cartomante;
4º VOLUME	Linguagem e projeto de vida.	Mentes perigosas; Minha vida sem mim

DISCIPLINA: Filosofia

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Filosofia

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Filosofia

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME		Sem indicação de filmes
4º VOLUME	Felicidade e valores do mundo contemporâneo	Ilha das flores

DISCIPLINA: Sociologia

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME		Sem indicação de filmes

4º VOLUME	Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos; Desigualdade de classes; Desigualdade racial e étnica e desigualdade de gênero.	Domésticas; Escritores da liberdade; Gran Torino;
-----------	--	---

DISCIPLINA: Sociologia**SÉRIE:** 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME	O significado do trabalho: trabalho como mediação; Divisão social do trabalho; divisão sexual e etária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho; Processo de trabalho e relações de trabalho; Transformações no mundo do trabalho – Emprego e desemprego na atualidade.	Chapeleiros; Garotas do ABC; Germinal; Tempos modernos
4º VOLUME	O que é violência; Violência física, psicológica e simbólica; Violência contra o jovem; Violência contra a mulher; Violência escolar.	Falcão – meninos do tráfico; Estamira; Pelos meus olhos

DISCIPLINA: Sociologia

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	O que é cidadania; O cidadão no passado e no presente; A formação da concepção de cidadania moderna; Direitos civis, políticos, sociais e humanos; O processo de constituição da cidadania no Brasil; A Constituição de 1988 e deveres do cidadão.	Danton – o processo da Revolução; O dia em que Dorival encarou a guarda
2º VOLUME	Formas de participação popular na história do Brasil; Movimento operário, movimento sindical e movimento dos sem-terra no Brasil; O movimento feminista e sua importância na consolidação da participação política de uma camada significativa da população; A cidade como lugar de contradições e conflitos; Associativismo e democracia; O direito à cidade; Diversidade das situações sociais dos “novos movimentos”, criação e efetivação de direitos; igualdade e diferença na participação política; o movimento negro, o movimento GLBT e o movimento ambientalista.	Amazônia em chamas; Ninguém é perfeito
3º VOLUME		Não tem indicação de filmes

4º VOLUME	O que é não cidadania? A desumanização e coisificação do outro; Reprodução da violência e da desigualdade social; O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.	Gandhi; Mandela; Mississippi em chamas; Ônibus 174;
-----------	---	--

DISCIPLINA: Geografia

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME	Estrutura e formas do planeta Terra; Agentes internos e externos; Riscos em um mundo desigual.	O inferno de Dante
4º VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Geografia

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	A gênese geoeconômica do território brasileiro; A gênese das fronteiras brasileiras; Território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”; O Brasil e a economia global: mercados internacionais.	Engenhos e usinas; O barão

2º VOLUME	Os circuitos da produção; O espaço industrial; O espaço agropecuário; Redes e hierarquias urbanas; A formação e as configurações da rede urbana brasileira; A revolução da informação e as cidades.	Cabra marcado para morrer; Terra para Rose
3º VOLUME	A população brasileira; Matrizes culturais do Brasil; A dinâmica demográfica; Dinâmicas sociais; O trabalho e o mercado de trabalho; A segregação socioespacial e a exclusão social.	O povo brasileiro; O fio da memória;
4º VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Geografia**SÉRIE:** 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Regionalização do espaço mundial; As regiões da ONU o conflito Norte/Sul; Globalização e regionalização econômicas.	Adeus Lênin!; Terra de ninguém
2º VOLUME	Choque de civilizações? Geografia das religiões; A questão étnico cultural e América Latina.	Arena da morte; Domingo sangrento
3º VOLUME	O continente africano; África: Sociedade em transformação; África e Europa; África e América.	Hotel Ruanda
4º VOLUME	Geografia das redes mundiais; Os fluxos materiais; Os fluxos de ideias e informação; As cidades globais; O terror e a guerra global; A globalização do crime.	Encontro com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá.

DISCIPLINA: Física**SÉRIE:** 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Grandezas do movimento: identificação, caracterização e estimativas de valores; Quantidade de movimento linear: variação e conservação; Leis de Newton.	Armagedon; Impacto profundo

2º VOLUME	<p>Energia envolvida na variação dos movimentos que se realizam no cotidiano; Trabalho de uma força como medida de variação do movimento;</p> <p>Conservação da energia mecânica para fazer análises, previsões, e avaliações de situações cotidianas que envolvem movimentos; Leis de Newton na análise dos equilíbrios; Amplificação de força em ferramentas, instrumentos e máquinas;</p> <p>Evolução histórica dos processos de utilização do trabalho mecânico.</p>	<p>Uma verdade inconveniente;</p> <p>Siriana – a indústria do petróleo;</p> <p>K19 – The Windowmaker;</p> <p>Inimigo do Estado;</p> <p>Twister;</p> <p>Koyaanisqatsi – uma vida fora de equilíbrio</p>
3º VOLUME	<p>Os elementos que compõem o universo, sua organização, e caracterização em termos de massa distância, tamanho, velocidade, trajetória, formação, agrupamento etc.; A explicação das interações astronômicas: campo gravitacional;</p> <p>movimentos próximos da superfície terrestre: lançamentos oblíquos e movimentos orbitais.</p>	<p>O guia do mochileiro das galáxias</p>

4º VOLUME	<p>Mudança da visão de mundo geocêntrica para a heliocêntrica, relacionando com as mudanças sociais que lhe são contemporâneas; Campos gravitacionais e relação de conservação na descrição do movimento do sistema planetário, dos cometas, das naves e dos satélites; Teorias e modelos propostos para origem, evolução e constituição do universo; Estimativas das ordens de grandeza, de medidas astronômicas para situar a vida em geral, e a vida dos seres humanos, em particular temporal, espacialmente no universo; Avaliação científica das hipóteses de vida fora da Terra; evolução dos modelos científicos sobre o universo; Algumas especificidades do modelo cosmológico atual.</p>	<p>A máquina do tempo; Contato; De volta para o futuro, 1, 2 e 3; Linha do tempo; O exterminador do futuro; O som do trovão</p>
-----------	---	---

DISCIPLINA: Física

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes

2° VOLUME		Sem indicação de filmes
3° VOLUME	Problemas que envolvem sistemas que servem para melhorar e ampliar a visão, como óculos, lupa, telescópios, microscópios etc.	Hubble, 15 anos de descobertas
4° VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Física

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 3º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: História

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: História

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1° VOLUME	Renascimento, reforma e contrarreforma religiosa; Formação dos estados absolutistas europeus; Encontros entre europeus e civilizações da África, Ásia e América.	Elizabeth; O homem para todas as estações
2° VOLUME	Revolução inglesa; Sistemas coloniais europeus.	Desmundo; Cromwell

3º VOLUME	Revolução francesa e império napoleônico; Independências na América Latina; A revolução industrial inglesa (séculos XVIII e XIX); Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX: As ideias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores, o liberalismo e o nacionalismo.	Danton – Maria Antonieta; Tempos modernos
4º VOLUME	República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social até a década de 1920.	Mauá – o Imperador e o Rei

DISCIPLINA: História**SÉRIE:** 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Imperialismos; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Totalitarismos (Stalinismo e Nazifascismo).	Breaker Morant Fly Boys Glória feita de sangue Lawrence da Arábia Reds
2º VOLUME	A crise de 1929 e seus efeitos mundiais; A Guerra civil espanhola; A Segunda Guerra Mundial; Período Vargas.	Os intocáveis O labirinto do fauno; Rapsódia em agosto Baile perfumado; Olga; Revolução de 30

3º VOLUME	O mundo pós-Segunda Guerra e a guerra fria: movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 50 e 60; Populismo e os golpes militares no Brasil e na América Latina.	Boa Noite, Boa sorte; Che; Diários de motocicleta; Jango; Cabra cega; Zuzu Angel
4º VOLUME	As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970; O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira: Movimento pelas Diretas Já!; A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: Gênero, etnia e religiões; Fim da Guerra Fria e a nova ordem mundial.	Cabra cega; Três irmãos de sangue O sonho de Rose – 10 anos depois; A corporação

DISCIPLINA: Biologia**SÉRIE:** 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	A interdependência da vida: os seres vivos e suas interações.	Água: um bem limitado
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME		Sem indicação de filmes

4º VOLUME	Qualidade de vida das populações humanas; Principais causas de morte na população brasileira; Gravidez na adolescência e AIDS.	Seis mil por dia: o relato de uma catástrofe anunciada; DST/AIDS o jogo da vida
-----------	--	--

DISCIPLINA: Biologia

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME		Sem indicação de filmes
4º VOLUME	<p>Biotecnologia: tecnologias de manipulação do DNA; Principais tecnologias utilizadas na transferência de DNA: enzimas de restrição.</p> <p>Vetores e clonagem molecular; Engenharia genética e produtos geneticamente modificados: alimentos, hormônios, vacinas e medicamentos; Riscos e benefícios de produtos geneticamente modificados no mercado: a legislação brasileira.</p>	<p>Gattaca: a experiência genética</p> <p>Genoma humano: decodificando a vida;</p> <p>Mendel e a manipulação do gene</p>

DISCIPLINA: Biologia

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME		Sem indicação de filmes
2º VOLUME		Sem indicação de filmes
3º VOLUME	A origem da vida; Ideias evolucionistas e evolução biológica.	Fernando de Noronha: o arquipélago dos golfinhos
4º VOLUME	Evolução biológica e cultural: origem do ser humano e evolução cultural; Intervenção humana na evolução.	A guerra do fogo; Animal Sapiens: a espécie sem igual; Humanus: quem somos nós

DISCIPLINA: Educação Física

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1º VOLUME	Esporte; Corpo saúde e beleza.	Miss Simpatia; O professor aloprado; Simone; O amor é cego; O preço da perfeição
2º VOLUME	Atividade rítmica; Esporte; Corpo, saúde e beleza.	O preço da perfeição
3º VOLUME		Sem indicação de filmes

4° VOLUME		Sem indicação de filmes
--------------	--	--------------------------------

DISCIPLINA: Educação Física

SÉRIE: 2° ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1° VOLUME		Sem indicação de filmes
2° VOLUME		Sem indicação de filmes
3° VOLUME	Ginástica; Corpo, saúde e beleza, contemporaneidade.	Meu nome é rádio; Demolidor: o homem sem medo
4° VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Educação Física

SÉRIE: 3° ano do Ensino Médio

VOLUME	TEMA DA AULA	INDICAÇÃO DE FILME
1° VOLUME	Luta, Corpo, saúde e beleza; Contemporaneidade.	Billi Elliot; Garota Veneno; Jump In; Menina de Ouro
2° VOLUME	Atividade Rítmica; Lazer e trabalho, contemporaneidade.	Feras do Skate; Ritmo alucinante

3º VOLUME	Atividade rítmica. Lazer e trabalho; contemporaneidade.	Pesadelos diabólicos;
4º VOLUME		Sem indicação de filmes

DISCIPLINA: Arte ¹¹⁷

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio;

DISCIPLINA: Arte

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 2º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Matemática

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Matemática

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 2º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Matemática

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 3º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Química

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 1º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Química

SÉRIE: 2º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 2º ano do Ensino Médio

DISCIPLINA: Química

SÉRIE: 3º ano do Ensino Médio – Sem indicação de filmes no 3º ano do Ensino Médio

¹¹⁷ A disciplina de Arte até o ano de 2011 não era ministrada no 3º ano do Ensino Médio; passou a fazer parte do currículo escolar do Estado de São Paulo para os alunos do 3º ano do Ensino Médio a partir de 2012, por isso essa série não tem os Cadernos, nem do professor nem do aluno.

Apêndice B – Modelo do questionário diagnóstico entregue aos PCPs das escolas de EM da cidade de Sorocaba (SP).

Prof^a Marcilene Rosa Leandro Moura – Doutoranda em Educação

Prof^o Dr. João Virgílio Tagliavini – Orientador

Questionário diagnóstico sobre o Projeto “**O Cinema vai à escola**”, desenvolvido pela SEE/SP nas escolas públicas do Estado de São Paulo, direcionado aos Professores Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da Cidade de Sorocaba/SP.

Nome da Unidade Escolar: _____

Nome do Prof^o Coordenador Pedagógico (PCP): _____

Tempo em que atua nesta unidade escolar como PCP: _____

E-mail para contato: _____

01). Você conhece o Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim

Não

02). A escola em que você trabalha como PCP recebeu todos os materiais do Projeto “O Cinema vai à escola” (Cadernos do Professor Um, Dois, Três e Quatro, DVD Informativo e as Caixas de DVD’s 1 e 2 contendo 41 DVD’s no total) ?

Sim

Não

03). Nas reuniões de HTPC é sugerido/indicado/comentado/apresentado o Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim

Não

04). Os professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP têm acesso ao material do Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim

Não

05). Os professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP utilizam o material do Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim Não

06). Os professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP utilizam outros títulos de DVD’s além daqueles constantes no Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim Não

07). Os professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP apresentam projeto específico para a utilização do material do Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim Não

08). Os professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP utilizam a metodologia apresentada pelo Projeto “O Cinema vai à escola”?

Sim Não

09). O trabalho desenvolvido pelos professores da unidade escolar em que você trabalha como PCP com o material do Projeto “O Cinema vai à escola”? ocorre:

Individualmente, cada professor programa a sua atividade de acordo com a sua disciplina

Por áreas afins, os professores de determinada área desenvolvem trabalho integrado

Por série, os professores de determinada série desenvolvem o trabalho integrado

Coletivamente, os professores de áreas diferentes desenvolvem trabalho integrado

De acordo com temas que podem ser considerados interdisciplinares

Outros _____

10). Considerando o número total de professores do Ensino Médio da escola em que você trabalha e que utilizam o Projeto “O Cinema vai à escola” você poderia dizer que:

A maioria destes professores são efetivos (50% ou mais)

A maioria destes professores são ocupantes de função atividade (50% ou mais).

Obrigada pela sua colaboração

Profª Marcilene Rosa Leandro Moura

marcia.moura1972@uol.com.br

Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os PCPs das escolas selecionadas a partir dos resultados obtidos com o questionário diagnóstico.

Orientanda: Marcilene Rosa Leandro Moura

Orientador: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Título: O cinema como prática educativa no Ensino Médio: Reflexões acerca do projeto “O Cinema vai à escola”.

Escola: _____

Nome do PCP: _____

Roteiro de entrevista semiestruturada com o Professor Coordenador Pedagógico

1. Quem é o coordenador pedagógico?

- a) Formação acadêmica;
- b) Experiência profissional;
- c) Como são os professores;
- d) Como são os alunos;
- e) Como são os pais dos alunos;
- f) Quais as condições materiais/estruturais da escola.

2. Qual a relação do coordenador pedagógico com a Arte?

- a) Vai ao cinema? Com que frequência?
- b) Vai à Mostras de cinema? Com que frequência?
- c) Tem algum tipo de filme preferido? Qual?
- d) Tem algum ator/diretor preferido? Qual?
- e) Assiste a filmes em casa? Alugados ou na TV a Cabo ou no computador?
- f) Com que frequência?
- g) Tem algum filme que poderia sugerir? Algum que goste muito? Porque este título?
- h) Durante a faculdade teve professores que trabalhavam com o cinema como ferramenta pedagógica?
- i) Em quais disciplinas isto ocorreu?
- j) Que filme mais marcou neste processo?
- k) Vai ao teatro ou à shows ou mostras de poesia ou exposições de Artes Plásticas?
- l) Com que frequência?
- m) Qual o preferido (peça de teatro, show, poesia ou Artista Plástico)?

3. Sobre a Reforma Educacional da década de 1990

- a) O que poderia dizer sobre a Reforma Educacional da década de 1990 e seus efeitos sobre a educação brasileira?
- b) Já leu o Relatório Delors?
- c) Já leu a Declaração de Jomtien?
- d) O que poderia dizer sobre o ensino por meio da Pedagogia das Competências?
- e) O que poderia dizer sobre o ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências?
- f) O que poderia dizer sobre o desenvolvimento das competências leitora e escritora no Ensino Médio?
- g) O que poderia dizer sobre o currículo da educação do Estado de São Paulo?
- h) Qual a finalidade formativa do Ensino Médio?

4. A relação do PCP com o Projeto “O Cinema vai à escola”.

- a) O que poderia dizer sobre o Projeto “O Cinema vai à escola”?
- b) Como é o trabalho com o Projeto na escola? É discutido nas ATPC's?
- c) Os professores utilizam os filmes com frequência?
- d) Quais as disciplinas que mais utilizam os filmes?
- e) Como é feita a escolha dos títulos?
- f) Os professores entregam projeto próprio para o desenvolvimento da atividade ou utiliza a metodologia indicada nos Cadernos de Cinema do Professor?
- g) Há um acompanhamento do PCP no desenvolvimento da atividade? Qual?
- h) Há uma devolutiva dos professores sobre os resultados da atividade? Qual?
- i) Qual a relação dos alunos com o cinema? E com a Arte em geral?
- j) Os alunos se envolvem no desenvolvimento desta atividade?
- k) O que eles pensam do Projeto?
- l) Há por parte do corpo docente ou discente a indicação de outros títulos ou utilizam apenas os filmes do Projeto? Quais?
- m) Quais filmes do Projeto são mais utilizados? Com que frequência?
- n) Como é feita a relação entre Projeto de Cinema e currículo?
- o) Poderia citar os filmes que são utilizados que não constam do Projeto?
- p) Porque estes filmes?
- q) O PCP assiste aos filmes antes de indicar aos Professores?

- r) O PCP indica outros filmes além dos que estão no Projeto?
- s) O PCP propõe uma metodologia diferenciada daquela que consta no Caderno de Cinema do Professor? Qual? Com que objetivo?
- t) Qual relação o PCP vê entre o Projeto e o ensino por meio de habilidades e competências?
- u) Poderia dizer qual a intencionalidade formativa do Projeto?
- v) Poderia dizer qual sua opinião sobre o Projeto?
- x) Poderia dizer qual sua opinião sobre o desenvolvimento do Projeto pelos professores?
- z) Proporia alguma mudança no projeto ou no trabalho dos professores

Apêndice D – Modelo do questionário entregue aos professores do Ensino Médio das escolas que participaram da pesquisa.

Prof^a Marcilene Rosa Leandro Moura – Doutoranda em Educação

Prof^o Dr. João Virgílio Tagliavini – Orientador

Título: O cinema como prática educativa no Ensino Médio. O Projeto “O Cinema vai à escola”

Questionário sobre o Projeto “**O Cinema vai à escola**”, desenvolvido pela SEE/SP nas escolas públicas do Estado de São Paulo, direcionado aos Professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da Cidade de Sorocaba/SP.

Nome da Unidade Escolar: _____

Nome do Professor: _____

Disciplina(s) que ministra no Ensino Médio desta UE: _____

1. Informações gerais

1.1. Tempo em que atua nesta UE como Professor do Ensino Médio: _____

1.2 Período em que trabalha no Ensino Médio: () Manhã () Tarde () Noite

1.3 Qual a sua formação Acadêmica: _____

1.4 Qual sua experiência profissional no magistério? _____

2. O Professor e a Arte

2.1 Você costuma frequentar eventos/atividades relacionadas à Arte? (Vai ao cinema, teatro, shows, saraus, exposições, etc.).

() Sim

() Não

2.2 Qual (is) deste (s) evento (s) você mais frequenta

() Shows

() Cinema

() Teatro

() Exposições

() Museus

() Saraus

() Outros _____

2.3 Com que frequência vai a estes lugares? _____

_____.

2.4 Você gosta de assistir a filmes seja no cinema ou em casa (TV, DVD ou no Computador)?
() Sim () Não

2.5 Com que frequência faz isso? _____

_____.

2.6 Tem algum gênero específico que gosta de assistir? Qual? _____

_____.

2.7 Tem um ator/atriz/diretor que considere preferido? Qual(is) _____

_____.

2.8 Tem algum filme que goste muito que poderia sugerir? _____

_____.

2.9 Por quê este filme? _____

_____.

2.10 Durante a faculdade teve professores que trabalhavam com o cinema como ferramenta pedagógica? Em qual(is) disciplina(s)? _____

_____.

2.11 Teve algum filme que assistiu neste processo que você utiliza em suas aulas? Qual(is)?

3. A política educacional brasileira

3.1 O que você poderia dizer sobre a Reforma Educacional da década de 1990 e seus efeitos sobre a educação brasileira? _____

3.2 Você conhece o Relatório Delors e a Declaração de Jomtien? Já leu estes documentos em parte ou na íntegra? O que poderia dizer sobre estes documentos? _____

3.3 O que você poderia dizer sobre o ensino por meio da Pedagogia das Competências? _____

3.4 O que você poderia dizer sobre o ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências? _____

3.5 O que você poderia dizer sobre o trabalho no Ensino Médio com as competências leitora e escritora? _____

3.6 O que você poderia dizer sobre o currículo da educação do Estado de São Paulo? _____

3.7 Em sua opinião, qual a finalidade formativa do Ensino Médio? _____

4. O Projeto “O Cinema vai à escola”

4.1 Você teve contato/acesso com os materiais (Cadernos de Cinema do Professor 1, 2, 3 e 4, Vídeo Tutorial e 41 DVD's) do Projeto “O Cinema vai à escola”?

() Sim

() Não

4.2 Você utiliza em suas aulas no Ensino Médio algum filme do referido Projeto? Qual(is)?

4.3 Com que frequência utiliza os filmes do Projeto em suas aulas? _____

4.4 Que critério você utiliza para escolher os filmes do Projeto que serão utilizados nas aulas?

4.5 Você entrega ao PCP um Projeto para o trabalho com os filmes do Projeto ou apenas preenche formulário de agendamento do material/Espaço? _____

4.6 Você utiliza a metodologia indicada nos Cadernos de Cinema do Professor quando exhibe os filmes do Projeto? Ou utiliza outras metodologias além das indicadas nos Cadernos de Cinema do Professor? _____

4.7 O trabalho com filmes é somente referente à sua disciplina ou também ocorre de forma interdisciplinar? Poderia citar alguns exemplos? _____

4.8 Como você realiza a atividade? Poderia descrever como ela ocorre? _____

4.9 Considerando o trabalho que você realiza com os filmes do Projeto, é possível dizer que este tipo de ferramenta pedagógica serve para ilustrar o conteúdo tratado? Poderia exemplificar? _____

4.10 O trabalho desenvolvido pelos professores com os filmes do Projeto é discutido nas ATPC's? Como isto acontece? Com que frequência? _____

4.11 O PCP acompanha o desenvolvimento da atividade? Poderia relatar como este acompanhamento ocorre? _____

4.12 Há uma devolutiva por parte dos professores sobre a utilização do material do Projeto e seus resultados com relação a aprendizagem dos alunos? Como isto ocorre? _____

4.13 Você utiliza outros filmes além daqueles que constam no Projeto "O Cinema vai à escola"? Quais? _____

4.14 Qual critério você utiliza para a escolha destes filmes? _____

4.15 Quando você utiliza filmes que não são do referido Projeto você faz individualmente ou interdisciplinarmente? Poderia citar exemplos? _____

4.16 Como você relaciona os filmes do Projeto com o currículo? _____

4.17 Você assiste aos filmes antes de exibir aos alunos?

- Sim Não

4.18 Aceita sugestões de outros professores, alunos ou da equipe gestora sobre filmes que podem ser exibidos em sala de aula?

- Sim Não

4.19 O trabalho com os filmes, particularmente do Projeto propicia o desenvolvimento de habilidades e competências? Quais? _____

4.20 Em sua opinião, qual a intencionalidade formativa do Projeto? _____

4.21 Qual a sua opinião sobre o Projeto? Tem sugestões ou críticas? _____

4.22 Você acha que a estrutura da escola contribui para o desenvolvimento deste tipo de atividade? Por quê? _____

5. A relação dos alunos com o Projeto

5.1 Em sua opinião os alunos gostam deste tipo de atividade? Por quê? _____

5.2 Qual a devolutiva os alunos dão após a exibição dos filmes? _____

5.3 Os alunos também indicam filmes para exibição? Como isto ocorre? _____

5.4 Qual filme você exibiu que os alunos mais gostaram? E o que menos gostaram? Poderia dizer o por quê? _____

Obrigada pela sua participação.

Prof^a Marcilene R. L. Moura
Doutoranda em Educação