

## OS FILMES COMO PRETEXTOS SENSÍVEIS ÀS PROBLEMATIZAÇÕES DIDÁTICAS

Elaine Conte\*

Adilson Cristiano Habowski\*\*

\* Universidade La Salle – Unilasalle. [elaineconte@yahoo.com.br](mailto:elaineconte@yahoo.com.br)

\*\* Universidade La Salle – Unilasalle. [adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com)

### Resumo

Considerando-se que hoje muitos estudantes manifestam tendências de repulsa, dispersão e desinteresse pela escola, torna-se um desafio à formação didática do professor a busca de novos sentidos ao ensinar e aprender, por meio do diálogo com as expectativas, ações, contradições e disposições didáticas dos filmes. Nesse sentido, trata-se de problematizar e contextualizar a educação na atualidade, por meio dos artefatos culturais fílmicos, que trazem possibilidades formativas e de transformação das práticas pedagógicas contemporâneas. Buscamos na linguagem fílmica, com as diferentes imagens, contextos, sensibilidades e movimentos culturais, caminhos para ressignificações das formas de ensinar, agregando sentidos criativos às conversações pedagógicas. O ensaio adota uma perspectiva hermenêutica em relação ao tema, contribuindo para ações de humanização nos processos formativos, de construção de visões de mundo, de reflexão sobre as experiências educativas e de autonomia da formação docente.

**Palavras-chave:** educação, filmes, conversações didáticas.

### Abstract. The films as sensitive pretexts to the didactic problematizations.

Considering that today many students manifest tendencies of repulsion, dispersion and disinterest in the school, it becomes a challenge to the didactic formation of the teacher to search for new meanings in teaching and learning, through dialogue with expectations, actions, contradictions and didactic dispositions of the films. In this sense, it is a question of problematizing and contextualizing education in the present through the filmic cultural artifacts, which bring formative possibilities and transformation of contemporary pedagogical practices. We search in film language, with different images, contexts, sensibilities and cultural movements, ways to resignify the ways of teaching, adding creative meanings to pedagogical conversations. The essay adopts a hermeneutic perspective in relation to the theme, contributing to humanization actions in the formative processes, construction of world visions, reflection on the educational experiences and autonomy of the teacher training.

**Keywords:** education, movies, educational talks.

### Apresentando o estudo

Abordar as problemáticas educativas no diálogo com os filmes coloca em movimento as práticas escolares sensíveis, pois implica em pensar as suas contradições e questionar os seus processos, uma vez que os filmes dão abertura à invenção, à renovação e ao trabalho com diferentes fontes, contextos, experiências e visões de mundo. Nesse sentido, Gadamer (2002) aponta que a tarefa hermenêutica, enquanto atitude metodológica desta pesquisa, visa garantir a fusão de horizontes para entrar no universo interpretativo da criação cultural, para

compreender as tradições e buscar o sentido dos discursos, das imagens, dos textos e de todas as produções humanas. Gadamer (2002, p. 104-105, grifos do autor) questiona: “Será que o sentido de um texto [filme] realmente se esgota no sentido que o autor *tem em mente* (*mens auctoris*)? [...] O sentido de sua criação impõe uma tarefa de aproximação inequívoca, mesmo para a interpretação prática”. A dimensão hermenêutica provém da abertura à linguagem do outro, que faz brotar novos sentidos textuais e imagéticos na dimensão política de dar voz ao outro e (re)construir produções coletivas em permanente transformação.

Em linhas gerais, o ensaio busca no caráter formativo e reflexivo dos filmes alguns desdobramentos para reestabelecer as conversações didáticas, tendo em vista as relações do cinema<sup>1</sup> e da educação com os fenômenos culturais do nosso tempo (Almeida, 2013). O ato de ensinar necessita levar em conta as múltiplas dimensões dos contextos e da racionalidade humana, bem como as perspectivas epistemológicas, filosóficas, estéticas, antropológicas, políticas e éticas, pois o ensino vai além da transmissão de conteúdos e se dá na pluralidade das relações existenciais e de suas possibilidades inacabadas. Daí a relevância desse estudo que se justifica como forma de estabelecer relações com filmes para pensar as intervenções pedagógicas, os atos e posturas de educadores e educandos, quando estes se deparam com situações de violência, resistência, repressão das emoções, desrespeito às singularidades e outras patologias de comunicação. As produções cinematográficas abrem uma infinidade de modos de conhecer e habitar o mundo, que contribuem para a tomada de posição distinta daquelas que possam cercear a liberdade e autonomia dos atores sociais ou afete a condição humana, para aprendermos uns com os outros.

Em meio às inquietações do agir pedagógico, este ensaio inicia trazendo as diferentes linguagens e formatações da escola, visando ilustrar as contradições da práxis educativa para superar as visões homogêneas. Em seguida, analisa alguns filmes e fragmentos cinematográficos que abordam a questão do agir pedagógico em tempos de mal-estar e crise educacional, na perspectiva de provocar reflexões didáticas e inquietações sobre o tema abordado. Por fim, aproxima linguagens cinematográficas às situações escolares concretas, a fim de validar e reconstruir práticas pedagógicas com olhares voltados para o reconhecimento das diferenças, das múltiplas dimensões de agir no mundo permeado por relações controversas e dinâmicas.

### **As diferentes linguagens na escola e a condição humana aprendente**

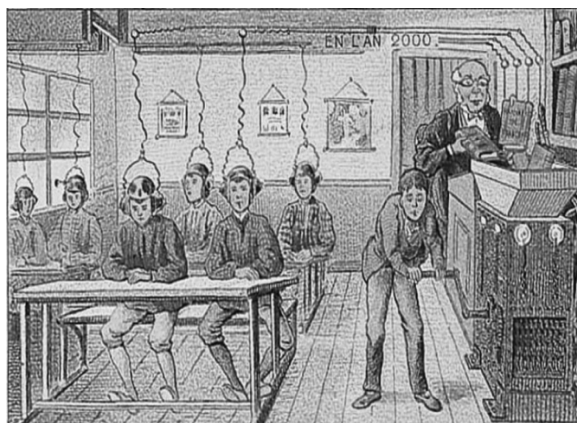
O mundo cinematográfico da imagem em movimento desperta a diversidade de olhares ao agir pedagógico<sup>2</sup> contextualizado, tendo em vista que apresenta sentidos, emoções e significados ideológicos, sociais e políticos, que podem ser recriados e aproximados nas pesquisas e relações intersubjetivas da sala de aula. Ao ver o mundo narrado e recontado pelo filme podemos pensar por contradição, no sentido de olhar de diferentes maneiras para o mesmo fenômeno, discutir e socializar coletivamente interpretações, conhecimentos culturais, assumindo o caráter holístico da formação humana em suas dimensões cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva. Walter Benjamin (1892-1940) atesta que a linguagem cinematográfica é um grande potencial para aprender, reconstruir a realidade para

<sup>1</sup> Compreende-se que o cinema articula o discurso e a recepção e atua em três vetores artísticos: como tela (dispositivo, linguagem, arte, discursos, narrativa etc.), espelho (metáfora da identificação/projeção subjetiva do espectador) e janela (proposição de mundo em busca de uma compreensão da realidade) (Almeida, 2013).

<sup>2</sup> Debates atuais e experiências sobre o tema na educação podem ser consultados em Xavier Filha (2015) e em Alves Silva e Finco (2015).

uma nova percepção da constituição das individualidades e suas relações com a experiência crítica, da dimensão dos sentimentos, bem como do mundo em que vivemos. Ela possibilita um outro relacionamento das massas com a arte, dotando-as de um instrumento eficaz de renovação das estruturas. Ao mesmo tempo, ela dispõe de uma autoridade que lhe confere validade, mesmo sem ser submetida a controle. Frente a isso, Benjamin (1994, p. 18) insere a seguinte problemática: “[...] já que o processo de educação ética é, por princípio, antagônico a toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático; é que este representa, por princípio o instrumento de educação racionalizado”. Nesta perspectiva, o filme “[...] não se exaure, conserva a sua força de germinação, sendo capaz de provocar espanto, reflexão e outros desdobramentos mesmo depois de passado muito tempo” (Conte, 2012, p. 167).

Daí, questionamos: se, um dos princípios didáticos básicos é “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1998, p. 52), então, os filmes poderiam manter aberta a ressignificação constante de conceitos, saberes e práticas para mover aprendizagens e tecer diálogos (inter-relações) transformadores? Historicamente, a escolarização foi o meio institucional de disciplinar, ordenar e controlar os corpos e as mentes dos aprendizes, visando torná-los obedientes num lugar apartado da convivência social (Gimeno Sacristán, 2005). Nesse sentido, podemos elencar alguns desafios aos professores e à educação contemporânea, tendo em vista as representações do imaginário social, a partir da imagem *À l'École* (na escola)<sup>3</sup>, que segue abaixo, de Villemard (1910), que idealiza e antecipa a escola do ano 2000.



**Figura 1:** *À l'École*

Fonte: Biblioteca Nacional da França (2017).

Esta imagem projeta uma lógica de uma pedagogia colonizadora e formal, onde os estudantes estão todos sentados e ouvindo a tradução automatizada de livros selecionados pelo professor e postos na engrenagem sob a tutoria de um aluno. Esta versão de uma educação moderna retrata todo um aparato tecnológico para a introdução sonora de textos, lembrando o \*cenário de uma educação fragmentada, transmissiva, homogeneizante e centralizadora, sem a possibilidade de interlocução com o outro. Esta imagem cria possibilidades para analisar outras imagens de escola com base em diferentes contextos de seu surgimento.

<sup>3</sup> A imagem faz parte de uma série de visões do ano 2000, projetada em 1910, pelo artista francês Jean-Marc Côté Villemard. A série está disponível na Biblioteca Nacional da França e pode ser visualizada em: <http://expositions.bnf.fr/utopie/feuille/index.htm> Acesso em: 17 jan. 2017.

No passado greco-romano, por exemplo, a escola (*scholé*) significava ócio, encontro para fruir a conversação e conhecimentos. Inicialmente, evidenciava um sentido relativo à arte de ensinar e de aprender ligada à poesia, segundo a qual nada poderia existir na inteligência humana sem antes passar pelos sentidos (Aristóteles). Já na Idade Média, a aula era um local fechado onde o soberano se protegia e estava associado a procedimentos disciplinares e forma de produzir conhecimento. Esse sentido foi usado desde o início da modernidade para confinar as crianças e protegê-las dos males da sociedade. A renovação do ensino com a Didática Magna valorizou tanto o aspecto formativo quanto a participação ativa do educando no desenvolvimento das técnicas de ensino nos seus aspectos práticos e operacionais. Caumo (2002) critica a visão moderna circunscrita a verbalismos (aulas expositivas, informativas, sem participação) e técnicas de homogeneização curricular e vê o problema da didática circunscrito nos processos de comunicação autoritários (prolongamento de crise do mundo moderno), que negligenciam a presença humanizadora do professor convivendo com seus estudantes como possibilidade para estudar e aprender juntos. Defende a “comunicação didática” como uma ação de comunicar impregnada de sentidos, tendo por meta a criação de novas situações didáticas na utilização da pluralidade de meios e recursos da comunicação à apropriação do processo de aprender. Compartilha do pensamento freireano (1987) de que aprender a dizer a própria palavra é toda a pedagogia e toda a antropologia. As análises revelam que ao longo da história muitas são as imagens, filmes, discursos e criações humanas, que têm a intencionalidade de expressar como seriam as relações e repercussões educacionais, políticas e sociais. No âmbito das práticas pedagógicas,

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos (Libâneo, 1994, p. 45).

Há no trabalho pedagógico uma relação global de conhecimentos, que visa produzir aprendizagem e sentido à prática social. A práxis pedagógica é um espaço de poder e de trabalho (re)pensado com base na cultura e na teoria posta em movimento na luta e confrontação com as realidades vividas. A orientação didático-pedagógica em sala de aula traz aspectos cognitivos e sócio-emocionais da interação, que se referem aos vínculos afetivos, às normas e rituais de autoridade do professor. Para Libâneo (1994, p. 251),

[...] na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. [...] A autoridade deve fundar a relação educativa e não cerceá-la. Autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico.

É indispensável que o educador exercite o diálogo, construa uma nova cultura de respeito à diversidade dos estudantes e detenha uma autoridade didática no processo educacional a fim de despertar, transmitir e reconstruir conhecimentos da tradição cultural, indo além de uma postura pedagógica explicadora<sup>4</sup>. Tudo indica que a desqualificação histórica do trabalho do professor desenvolve-se por meio de uma pedagogização, sem a força formativa de promover rupturas e engajamento no pensar. Por sua vez, no que diz respeito ao

<sup>4</sup> A explicação não pressupõe o contraditório (ou aquilo que o nega/diferença), o questionamento, a renovação ao imprevisível, assim como o projetar-se de novos desafios, mas tem em vista a verdade que se tornou ciência.

contexto artificializado pela dimensão objetiva e instrumental da máquina surge uma visão de escola robotizada e disciplinar, pretensamente neutra. Neste contexto, até a obra fílmica passa a operar instrumentalmente na escola, perde a sua condição de recriar o pensar de resistência, de contracultura para servir a propósitos didático-pedagógicos de um mundo social alienado.

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 132).

O sistema escolar moderno foi construído na base do conceito de confinamento e com os princípios kantianos (1996) e iluministas de treinamento do corpo, de disciplina, hierarquia, sociabilidade, instrução e moralização. Estes princípios iluminaram os sistemas escolares criados pelos estados nacionais europeus e foram importados para os nossos sistemas de ensino, e hoje mostram sinais de crise, em termos de domínio tecnológico, semiformação e mal-estar. No século XXI predominam as redes de informação, o mercado, o dinheiro, o consumo, tendências que transformam o conhecimento em mercadoria. Por isso, segundo Sibilía (2012), a era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo, de sujeitos aptos a agir ante o olhar do outro ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), sem a retração à própria interioridade. Para a autora, há uma diferença entre o estudante leitor e o aluno/usuário midiático. Os estudantes parecem entediados diante dos dispositivos pedagógicos modernos e ao mesmo tempo vivem um bombardeio da mídia massiva, empobrecendo assim a conversação entre os atores desse processo de ensino e de aprendizagem. Sabemos que não se pode ler sem interpretar, mas para atuar num mundo midiático o sentido não é fundamental e passamos a enxergar com a “prótese” de um celular.

Na contemporaneidade, a estimulação é incessante e escasseia a capacidade de problematizar e incorporar esses estímulos pungentes e instantâneos pelo próprio movimento reflexivo. Na medida em que todos nós estamos sujeitos aos efeitos midiáticos da propaganda parece ter se diluído as fronteiras das fases do desenvolvimento, e tanto a criança, o adulto e o velho estão vulneráveis aos efeitos da mídia. O uso do computador, do celular e da internet já estão difundidos nas escolas, mas há dificuldades em seu uso que acaba ratificando competências obsoletas e desinteressantes, potencializando assim uma abordagem apassivadora evidenciada na transmissão de informações de forma mecânica e irrefletida.

Esta questão no trabalho pedagógico instiga os professores a repensar a frase proposta por Comênio (2006) da didática como *a arte de ensinar tudo a todos*, não por meio da centralidade do método de ensino, mas pela contradição e multiplicidade de significados, vozes e sons da realidade pungentes. Afinal de contas, o discurso neutro e de forças hegemônicas sobre a educação (por alterações exteriores) tem um efeito paralisante e de sedimentação sobre as imagens, os textos e a própria ação educativa. Sem dúvida, não

podemos abrir mão de renunciar a métodos para a construção do conhecimento conjunto, uma vez que eles permitem projetar objetivos comuns, atribuindo novos sentidos ao aprender, mas sem deixar de lado os meios argumentativos e contextuais, que conduzem a uma solidez da própria formação pedagógica.

Se educar é ajudar a construir conhecimento - a capacidade fundamental dos humanos para viver neste mundo globalizado - e construir conhecimento é fornecer condições para que o cérebro crie organizações cada vez mais complexas, para resolver problemas sempre mais complexos, os educadores, sejam eles pais, professores ou outros, enfrentarão a impossível tarefa de educar. Por que impossível? Piaget responderia que é impossível porque depende de duas condições: das capacidades já construídas até o momento e do desejo de aprender. Se o sujeito não construiu capacidades pertinentes, ele não sentirá necessidade de aprender determinado conteúdo. Ninguém consegue ensinar para quem não construiu capacidades para aprender; ou, o que dá no mesmo, ninguém consegue ensinar um conteúdo para quem não sente necessidade de aprendê-lo. Vigora a crença de que para aprender basta ensinar (Becker, 2016, *on-line*).

Por isso, nós educadores precisamos mostrar as possibilidades do re-conhecer sensivelmente a condição humana no mundo, para promover o sentido cognitivo e o encanto da práxis educativa. O professor performativo é um profissional atento aos momentos inquietantes da aula, que exercita as possibilidades do pensar por contradição, valorizando o outro e a experiência da (re)construção coletiva. Contudo, na didática, as palavras e os sujeitos necessitam estar vivos, atuantes (pois é insuficiente ensinar para aprender), para que seja possível dar voz, no sentido de organizar e despertar as relações de ensino e aprendizagem. Nas discussões sobre a didática, percebe-se que, por um lado, não podemos adotar um método único para garantir o êxito da aprendizagem, independentemente do talento e da vontade dos indivíduos e, por outro lado, não podemos cair no extremo de não termos nenhuma metodologia em sala de aula. Nesse sentido, precisamos englobar os artefatos tecnológicos e culturais dos filmes como uma ferramenta na ação educativa e estímulo psicológico, cognitivo e afetivo para aprender a ler o mundo de forma diferente e virtuosa.

O cinema, então, assim como o livro de Comenius [*Orbis Sensualium Pictus*], coloca as coisas do mundo numa sequência de imagens e numa arquitetura de lugares que não servem apenas para a compreensão da história que está sendo narrada. Este arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (Miranda, Coppola & Rigotti, 2006, p. 3).

Estudiosos como Assmann (2000), Moraes (2003), Freire (1987, 1998), Padilha (2002), dentre outros, têm mostrado que a escola ainda privilegia cenários formais de ensino, através da transmissão do conhecimento, sendo o professor o centro do processo e o estudante ainda é visto como um ser desprovido de capacidade de crítica, questionamento, contestação e investigação. Nos currículos, são privilegiados os conteúdos para o desenvolvimento das habilidades da cognição, com adoção de um modelo de ensino que distancia (inter)subjetividades, enaltecendo o saber-conhecer e saber-fazer, não abrindo espaço para a alegria do (re)conhecer e do aprender coletivo, valorizando apenas a criação individual. Mas,

quais são, de fato, as contribuições práticas/empíricas dos filmes para pensar a atuação docente?

A didática enquanto área de formação e práxis profissional pode contribuir com esse debate sensível do saber e do fazer impregnado de sentidos docentes, ampliando por meio das representações fílmicas os caminhos possíveis à atuação profissional e à integração dos conhecimentos pedagógicos. Com os elementos presentes nos filmes identificamos meios para discutir e vislumbrar novas possibilidades de interpretação e intervenção nos processos educativos, refletindo sobre as diferentes realidades e as repercussões do agir docente nos processos formativos. Como afirma Freire (1998, p. 44), “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”. O entendimento da complexidade da tarefa de ensinar revela não apenas a necessidade da conversação, mas também de um ato intencional e transformador, comprometido com a (re)criação e a (re)elaboração de projetos. Vale ressaltar que o ensino:

[...] requer ser pensado da ótica da “originalidade”, que situa o docente como um artista que planeja a sua ação como uma tarefa inconclusa, porém, orientada pela estética criadora e de bom gosto e de deleite poético. Além da originalidade, o ensino como arte envolve os seguintes princípios: irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade estética (Veiga, 2006, p. 15).

Na medida em que os artefatos fílmicos e digitais passaram a fazer parte do trabalho pedagógico, foram colocadas novas exigências cognitivas, problemas relacionais e intersubjetivos para a abordagem do ato de ensinar, que não podem ser resolvidos apenas por meio de mudanças nos métodos da educação. Perrenoud (1999) compreende que o enfrentamento das múltiplas e diferentes ações exigidas pela sociedade atual requer ações cognitivas variadas, que possam reconstruir na prática discussões com base no legado cultural das realizações históricas. A ação pedagógica envolve um *complexus*<sup>5</sup>, ou seja, reencontra o outro no que é tecido junto, pois diz respeito ao conjunto das dimensões humanas (Morin, 2000). O olhar descentrado e sensível que pode ser explorado nos elementos de conflitos dos filmes surge como um projeto de reconstrução de saberes pedagógicos, que passam do singular à pluralidade da conversação, propiciando o envolvimento com múltiplas perspectivas do aprender com o diferente, para repensar a prática docente em outras motivações para ações educativas.

### **As relações de ensinar e aprender e a religação dos saberes pelos filmes**

Se os filmes nos instigam a sair do lugar comum e a conhecer outros lugares apresentados sensivelmente, atravessando fronteiras de mundo ligadas à condição humana, então podemos dizer que as experiências cinematográficas apresentam-se como uma possibilidade de formação estética, humana e política, uma vez que têm a tarefa de exercitar percepções, sentidos e reações dos sujeitos vinculados às transformações “das inervações humanas” (Benjamin, 1994, p. 174). A arte do cinema forja suas emergências históricas na

<sup>5</sup> Heráclito (540-480 a.C.) foi o arauto da complexidade na medida em que ele abordou o fluxo do viver e o devir. Ao fazer isso ele colocou de forma profunda a inseparabilidade do sujeito que se constrói em acoplamento com a realidade transformando-se ao mesmo tempo com que a natureza se transforma. A prática educativa tem a diz respeito à visão de mundo que temos e com aquilo que lemos, ouvimos, dizemos, pensamos, sentimos, aprendemos, ensinamos e projetamos enquanto sujeitos de possibilidades e de criação de novos sentidos.

curiosidade epistemológica (racional e afetiva), cultural, social da interação humana e as coloca em movimento e entrelaçamento (do local e do global), transitando em diferentes tempos, espaços e contextos, que coloca a linguagem nesses deslocamentos integradores de experiências formativas complexas. O trabalho docente exige diálogos experimentados em múltiplos contextos formativos, pois “[...] ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2012, p. 21). A análise de filmes provoca o pensar na educação a partir de perspectivas adversas, divergentes e englobantes no diálogo com as referências práticas e teóricas dos espaços educativos, pois expressam diferentes formas de ver e compreender a realidade da práxis educativa.

Nesse sentido, a constituição do professor passa a ser compreendida como um projeto educativo com demandas diferenciadas, como um processo múltiplo, heterogêneo de experiências de mundo, como um trabalho coletivo de construção e apreensão da realidade, que problematiza os diferentes mundos e sujeitos, atores sociais em contextualização nos filmes e na vida real de que participam. Os filmes podem ser trabalhados sob diversos horizontes de compreensão educacional, dos quais elencamos os campos do imaginário educativo-cultural. Esse envolvimento é possível de constatar nas obras cinematográficas, pois nas narrativas expressas historicamente, em lugares diferentes, com realidades peculiares, torna-se possível desenvolver e fortalecer contextos de crise, lutas sociais, buscando dar respostas aos problemas da realidade educacional.

Vivemos hoje numa cultura digital e virtual cujas características contemporâneas tornam os sujeitos fortemente estimulados pelas imagens midiáticas, veiculados pelas variadas culturas visuais, que necessitam de leitura e interpretação crítica. Historicamente,

[...] nas obras cinematográficas a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (Benjamin, 1994, p. 172).

Benjamin (1994) confere à linguagem cinematográfica um potencial aprendente e intenso da própria natureza humana, que serve para dar mais sentido, captar, criar e reproduzir a realidade, revolucionando a percepção das pessoas e suas relações com a experiência dos sentimentos, bem como do mundo em que vivemos. Trata-se, então, de descortinar e problematizar as mensagens dos filmes, para retomá-los nas diversas áreas do conhecimento em debate na sala de aula como um artefato estético, cultural, político, ético e poético de humanização e religação dos saberes. Há pesquisas cujas repercussões conferem credibilidade e potencialidade às ações pedagógicas dinamizadas com a exibição de filmes, para despertar as condições significativas aos processos de ensinar e aprender (Xavier Filha, 2015; Alves Silva & Finco, 2015). Também há indícios de que as apresentações e produções cinematográficas tornam as discussões em sala de aula mais atrativas, dialógicas, lúdicas e expressivas quando articuladas com livros, propiciando assim o debate sobre as questões propostas pelo professor e as próprias representações (fruto do imaginário social) das pessoas que apresentam dificuldades na leitura e entendimento de textos escritos.



Apesar da diversidade de livros e de estratégias de leitura, nem sempre conseguíamos a participação efetiva de toda a turma. O contrário ocorria quando se exibia um filme, em especial curtas-metragens de animação. As crianças mostravam-se receptivas às imagens em movimento. Após a exibição, todas pareciam entender a mensagem da história; conseguiam, nos momentos de discussão, argumentar sobre aspectos mostrados na narrativa fílmica. Observamos que as crianças e adolescentes que participaram da pesquisa eram sujeitos ativos e vorazes da linguagem cinematográfica. Passamos a trazer filmes produzidos e dirigidos por adultos, assim como alguns produzidos por crianças e adolescentes (Xavier Filha, 2015, p. 1094).

Os filmes contextualizam e englobam, de certa forma, as relações políticas e humanas presentes na sala de aula, além do sentido estético e da aptidão para comunicar-se e expressar-se, que amplia as formas de pensar, rompendo com a mera reprodução determinada de conhecimentos. Nesse sentido, os filmes podem representar e situar os vínculos e elos de posicionamentos teóricos da didática em práticas educacionais. O caminho proposto busca contribuir para uma formação mais crítica e sensível de professores, capazes de fazer suas escolhas pautando-se em dilemas e possibilidades de aprendizagem na diversidade da realidade escolar. Uma formação didática mediada por filmes pode evidenciar escolhas sobre a natureza do trabalho docente e a relação pedagógica, mais do que o fornecimento de instrumentos prontos, pois promove atitudes de reflexividade, de reconhecimento e potencialização dos saberes pedagógicos no mundo, assim como de valores em relação à própria profissionalidade. O papel da didática na formação do educador consiste primordialmente em “[...] auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo” (Luckesi, 2013, p. 29).

À luz de perspectivas de referência fílmica podemos desencadear processos de reconstrução dos saberes e desnaturalizar posturas docentes, superando a lógica linear do discurso verbal, tendo em vista outras linguagens, sensibilizações e expressões híbridas, múltiplas, aprendentes, críticas, reflexivas, questionadoras e sensíveis à criação de um espaço vivo na sala de aula, para a reconstrução de significados e trocas de experiências que mesclam conhecimentos epistemológicos do que é ser professor. O conjunto de saberes profissionais da personalidade, do discernimento, da responsabilidade e da capacitação para autonomia, exige uma concepção de professor pautada “[...] na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2011, p. 44). A multiplicidade de linguagens que podem ser trazidas para a sala de aula e contextualizadas por meio de filmes passam pelo encontro pedagógico, pela imaginação e pela produção de novos significados e sentidos imagético-profissionais, que desencadeiam processos formativos de uma comunicação didática.

A sétima arte (cinema) possibilita, segundo Racière (2009), a partilha do sensível. Assim, as diversas interpretações e assimilações que ocorrem nas aulas, por meio da dimensão complexa dos filmes, transformam uma conversação didática, em conversações e círculos de cultura, articulando espaços privilegiados para a partilha dos conhecimentos da formação profissional. Uma formação de professores impregnada por elementos sensíveis da didática integra um agir docente que prepara e sustenta formas imprevisíveis de perceber e agir pedagogicamente no mundo racional e sensível, ecoando em novas possibilidades de interpretação e ação nos processos educativos.

Com base nessas considerações, é importante destacar aqui o filme “Escritores da Liberdade”<sup>6</sup> (2007), cuja base é o resgate da função social da educação e a singular responsabilidade de ser professor em situações de crise contemporânea no espaço de ensino. O professor surge como ator responsável e artífice de sua aula, pois dá voz aos sujeitos tão pouco creditados, bem como arquiteta na educação os pilares à mudança social. Há, também, a questão de que o professor não deve acomodar-se com a mera transmissão de conhecimentos como algo verdadeiro e acabado, pois as situações encontradas no cotidiano escolar revelam a luta por reconhecimento e a tensão comunicativa como uma realidade pungente no cenário educativo. A personagem Erin Gruwell (homônima) depara-se com sua primeira turma de estudantes, que são aqueles alunos marginalizados, desacreditados e desmotivados da escola. Esses jovens não apresentam problemas cognitivos, mas não percebem a necessidade de escolarização e formação para o convívio social no qual estão mergulhados, um grande desafio e algo recorrente no trabalho pedagógico. Métodos considerados pouco tradicionais foram desenvolvidos pela professora, a fim de motivar os estudantes ao pensar reflexivo, ao (auto)conhecimento e ao reconhecimento mútuo, através da pesquisa de materiais para uma reformulação das disposições didáticas.

Existem diversos filmes que abordam os problemas recorrentes nas escolas, tais como “Entre os Muros da Escola” (2008)<sup>7</sup> e “Ao Mestre com Carinho” (1967)<sup>8</sup>, baseados em fatos reais. O que de certa forma também nos mostra que os discursos de ódio podem aparecer nas escolas como liberdade de expressão, contradições, valores dialógicos e precisam ser desnaturalizados e revisados constantemente para assegurar a função crítica, formativa, política e social da educação. Os filmes apresentam um cenário de lutas e enfrentamentos que sensibilizam o ensinar didática de forma ativa por meio da comunicação didática e favorecem o aprendizado nas interlocuções e contradições da docência. No Brasil, o filme “Pro Dia Nascer Feliz” (2006)<sup>9</sup>, explora com muita crítica o enlace professor-aluno, a desmotivação e as condições das escolas públicas brasileiras. Desse modo, buscamos com as experiências fílmicas problematizar nossas concepções de ensino e de aprendizagem, para estabelecer analogias com a realidade atual, cujos determinantes sociais da educação, ciência e tecnologia confrontam o agir pedagógico.

De modo geral, a didática integra temas variados à formação inicial de professores que parte, seguidamente, das teorias educacionais e do contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico das práticas pedagógicas, passando pelo campo de constituição da didática, vista como tempo de reflexão-ação sobre o processo de ensino e de aprendizagem, abordando também as formas de planejamento curricular e de ensino, a avaliação, sublinhando os métodos e técnicas de ensino, mas que precisa ser constantemente reinventada e transformada no cotidiano das práticas humanas. Esse quadro evidencia que o ensino da didática é complexo e inacabado, além de utilizar teorias que incutem uma espécie de neutralidade do saber do professor diante de sua prática, no que tange aos conteúdos trabalhados, especialmente quando a dimensão da prática pedagógica é repassada em forma de tradição cultural inquestionada e ativista. Ainda temos grandes desafios a serem enfrentados no intuito de favorecer o aprendizado da docência enquanto uma comunicação didática assumida e potencializada no como ensinar, sendo necessária a diversificação de

<sup>6</sup> Escritores da Liberdade. Original: Freedom Writers Direção: Richard La Gravenese. 122min. EUA, Paramount Pictures, 2007.

<sup>7</sup> Entre os Muros da Escola. Original: Entre les murs. Direção: Laurent Cantet. 128min. França, Imovision, 2008.

<sup>8</sup> Ao Mestre com Carinho. Original: To Sir, with Love. Direção: James Clavell. 105min. Reino Unido, Columbia Pictures, 1967.

<sup>9</sup> Pro Dia Nascer Feliz. Doc. Direção: João Jardim, 88 min. Brasil, Copacabana Filmes, 2006.

performances que contribuem para o processo de aprender e que podem ser sensibilizadas por obras fílmicas. Cabe, nesse contexto, criar condições para que o professor compreenda sua função política, ética, estética e social que se traduz num projeto pedagógico acerca da atuação profissional.

Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre sua prática (Luckesi, 2013, p. 28-29).

As imagens fílmicas socializadas nos debates de formação pedagógica fornecem reverberações à carreira docente e inúmeras perspectivas dos contextos escolares sobre a complexidade do ato de educar, permitindo, assim, uma comunicação didática qualificada acerca da atuação no cotidiano escolar. Além disso, os filmes ampliam os horizontes formativos à construção de bases teóricas e intercâmbios práticos e questionadores, para além da simplificação dos processos de formação de professores e respondem, do ponto de vista dos próprios acadêmicos, às exigências de uma experiência pedagógica sensível à pluralidade.

Os exemplos desse movimento performativo com a presentificação dos filmes<sup>10</sup> nos processos educativos são inúmeros e variados, fazendo jus a uma corresponsabilização dos sujeitos em formação, provocando relatos e processos éticos, epistemológicos, históricos e políticos às atuações pedagógicas, no sentido de potencializar as relações de estranhamento com os diferentes contextos ou familiaridade com as práticas delineadas na obra fílmica em questão. Nos processos mediatizados pelos filmes inscrevem-se também provocações à conversação sobre as diferenças, os papéis e perfis sociais, as metáforas, as relações, os sentidos e movimentos relacionados com a vida acadêmica e com a capacidade de pensar e agir dos estudantes no manejo com as diferentes metodologias de ensino, que definem o conhecimento das teorias didáticas relevantes ao processo formativo. Nesse sentido, propor práticas formativas que não sucumbam à tentação de apenas mostrar o enraizamento histórico da educação permeado pela representação do ofício, de forma institucionalizada e transmitida por textos e modelos pedagógicos, é o primeiro passo para uma conversação didática que propõe exercer o saber fazer com alteridade. Cabe lembrar que apesar dos filmes também propagarem modelos subjetivos com apelos visuais, o debate fílmico excede as suas margens e contagia as dimensões dos processos de recriação dando sentido à comunicação pedagógica na construção de experiências e na profissionalização dos sujeitos.

<sup>10</sup> Exemplo desse debate é o filme *Extraordinário*, recém-lançado no Brasil (EUA, 2017), e que mostra um garoto que nasceu com uma deformação facial e aos 10 anos enfrenta, pela primeira vez, o contato com uma escola regular, com crianças preconceituosas em relação a sua aparência. O personagem é encantador aos olhos dos professores da classe seja nas angústias, descobertas ou mesmo nos momentos de autoironia vividos na escola, onde tem a sensação constante de ser sempre vigiado e avaliado por todos à sua volta, gerando uma sensação de exclusão na inclusão escolar, um eufemismo cruel diria Paulo Freire. O trailer e outros detalhes do filme estão disponíveis em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-232132/>

## Considerações finais

Com os filmes podemos fazer pontes dialógicas e problematizar aspectos naturalizados na cultura escolar, projetando um mundo de reflexões e novos sentidos às práticas de ensino permeadas de humanização das relações. As cenas dos filmes aproximam o conhecimento escolar da prática vital, tornando possível desocultar relações que têm sido reproduzidas historicamente nas escolas. Mesmo representadas em cenários e contextos diferentes, passam a fazer conexão e dar sentido às vivências culturais, coisa que os textos que enfocam a didática parecem fechados em si. O debate sobre filmes nos espaços formativos e escolares conduz ao apreender o mundo em didáticas moventes, surgindo como possibilidade de formação aberta, que articula razão e sensibilidade na recriação e renovação das práticas de ensino, articuladas ao exercício do pensamento coletivo. Há muitos modos de relacionar os filmes e a educação, desde abordagens mais conservadoras de ferramentas para o ensino, até abordagens mais ampliadas, que compreendem o filme como produtor de uma circularidade de sentidos plurais à dimensão criativa e sensível das interpretações educativas. Cabe ainda a revisão de conceitos, percepções e práticas pedagógicas tradicionais, tendo como dispositivo a linguagem cinematográfica como possibilidade para o aprimoramento da performance do professor e para dar sentido à realidade profissional de uma sociedade contraditória, desorientada e global.

Por fim, os artefatos cinematográficos são úteis no trabalho do professor, tendo em vista que este necessita utilizar novos saberes nesse universo pedagógico da sala de aula, desafiando e convidando para as indagações de várias perspectivas, de modo a superar as dissociações entre conhecimento, conteúdo e método. O mundo educacional é um palco de interlocuções dos processos socioculturais que exige a formação e a comunicação didática para o exercício investigativo, profissional e interdisciplinar permanente.

## Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Almeida, R. (2013). O imaginário cinematográfico e a formação do homem. In: Rodrigues, A. J. (Org.). *Formação de professores: teoria e pesquisa*. (p. 179-195). São Paulo: Factash.
- Alves Silva, A. & Finco, D. (2015). Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. *Perspectiva*, 33(3), 933 - 959. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p933>
- Assmann, H. (2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29 (2), 7-15. Recuperado em 07 de jun. 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>.
- Becker, F. (2016). *Fernando Becker: o mito da aprendizagem; a propósito do Ensino Médio*. *ZH opinião* [on-line]. Publicado em 27/09/2016. Recuperado em 37 de set. 2017, de <http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/noticia/2016/09/fernando-becker-o-mito-da-aprendizagem-a-proposito-do-ensino-medio-7592779.html>.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

- Caumo, T. (2002). *Comunicação didática*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Comênio, J. A. (2006). *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Conte, E. (2012). *Aporias da performance na educação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Trad. Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.
- Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba. SP: Ed. UNIMEP.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2013). O papel da didática na formação do educador. In: Candau, V. M. (Org.). *A didática em questão*. (p. 25-34). 34. ed. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, C. E. A., Coppola, G. D. & Rigotti, G. F. (2006). A Educação pelo cinema. *Educação e Cinema*. Recuperado em 15 jul. 2017, de <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9 (2), 191-211. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Padilha, P. R. (2002). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Racière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. P. A. (org.). (2006). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas, SP: Papirus.

Xavier Filha, C. (2015). Produção de filme de animação com e para crianças: os pensamentos podem virar arte. *Perspectiva*, 33 (3), 1091 - 1112. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1091>

Recebido em: 28/01/2018

Aprovado em: 06/09/2018