



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Fernando Augusto Violin

Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema:
reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos
livros didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de
São José do Rio Preto/SP

São José do Rio Preto
2019

Fernando Augusto Violin

Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema:
reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos
livros didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de
São José do Rio Preto/SP

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto
2019

V795s

Violin, Fernando Augusto

Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema : reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos livros didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto/SP / Fernando Augusto Violin. -- São José do Rio Preto, 2019

209 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Humberto Perinelli Neto

1. Ensino de Sociologia. 2. Cinema. 3. Processos Formativos. 4. Livro didático. 5. Ensino Médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Fernando Augusto Violin

Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema:
reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos livros
didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de São José
do Rio Preto/SP

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
UEL – Londrina

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Belize Arnoni
UNESP – Câmpus de Rio Claro

São José do Rio Preto
01 de março de 2019

Roy: Uma experiência e tanto viver com medo, não é? Isso é o que é ser um escravo.

[Deckard cospe em Roy enquanto cai; Roy o pega com uma mão.]

Roy: Eu vi coisas que vocês não acreditariam. Ataque de navios em chamas no flanco de Orion. Eu assisti Armas de Césio brilharem na escuridão no Portal de Tannhäuser. Todos esses momentos serão perdidos no tempo como lágrimas na chuva. Hora de morrer.

[O pássaro voa ...]

Deckard: Eu não sei por que ele salvou minha vida. Talvez nesses últimos momentos ele amasse a vida mais do que nunca antes. Não apenas sua vida, a vida de qualquer um, minha vida. Tudo que ele queria eram as mesmas respostas que o resto de nós queríamos. De onde eu vim? Para onde vou? Quanto tempo tenho? Tudo que eu podia fazer era sentar lá e vê-lo morrer.

(Blade Runner: o caçador de andróides)

Nenhuma arte simula a vida como o cinema. Todavia, não é uma vida. Também não é propriamente uma arte. Porque é uma acumulação, uma síntese de todas as artes. O cinema não existia sem a pintura, sem a literatura, sem a dança, sem a música, sem o som, sem a imagem, tudo isto é um conjunto de todas as artes, de todas sem exceção.

Manoel Oliveira

À Micheli, ao Francisco e a todos que
fazem da educação uma filosofia de
vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Supremo, que nos ensina, nos guia e nos impulsiona na permanente batalha que nos levará do conflito à paz, das trevas à luz, da dor à plenitude.

À Micheli, companheira, esposa e mulher, pela paciência, incentivo e amor, e por me dar o maior presente do mundo em um momento de transformação.

Aos colegas mestrandos pela parceria nas diversas atividades do curso.

À comissão organizadora do III Ciclo de Debates: Processos Formativos, Tecnologia, Diversidades e Culturas: cinema e ensino, pela oportunidade, parceria e amizade na organização do evento.

À UNESP/IBILCE e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, pela oportunidade de construir novos saberes.

Às professoras Maria Eliza Belize Arnoni, Solange Vera Nunes Lima D'Água e Angela Maria de Sousa Lima, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao meu orientador Humberto, pela confiança especialmente depositada, pelas dicas, ideias e muitas prosas noturnas, que me fizeram crescer enquanto pesquisador e pessoa, pela dedicação e compromisso e por fazer com que cada orientação se tornasse um processo formativo. OBRIGADO!

RESUMO

Como é proposto a construção do conhecimento com base no cinema na escola, mais especificamente no ensino de Sociologia envolvendo o Ensino Médio? Tal pergunta levou a constatar que os livros didáticos cumprem, em boa medida, esse papel. Isto porque, pode-se verificar nos diversos títulos adotados pela rede pública paulista a indicação de filmes. Tentando encontrar respostas à questão, busca-se como objetivo dessa pesquisa compreender a apropriação pedagógica do cinema registrada nos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio disponibilizados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e adotados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, mais especificamente na Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto/SP. Para tanto, promove-se a identificação, seleção e análise das sugestões de filmes contidas em três livros didáticos: “Sociologia”, “Sociologia Hoje” e “Sociologia em Movimento”. Na análise, é proposta a metodologia a partir da relação entre ensino e cinema que compreende a apropriação pedagógica dos filmes nos livros didáticos. O exercício reflexivo adotado emprega cinco temas de investigação: gênero, duração, ano, nacionalidade e nexos epistemológicos. A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e busca conciliar exploração, descrição e explicação, valendo-se de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão. O referencial teórico dessa pesquisa envolve contribuições de autores que problematizam o ensino de Sociologia no Brasil, no caso de Meksenas, Fernandes, Silva e Vargas. Autores que se dedicam às reflexões sobre cinema, história e linguagem cinematográfica, caso de Consuelo, Mesquita, Xavier, e aqueles que procuram estudar o cinema e sua relação com a produção do conhecimento e o ensino, como Kellner, Cabrera, Duarte, Fusari, Napolitano e Canclini. Além disso, contamos com estudiosos do livro didático, caso de Choppin, Filgueiras, Lajolo, Munakata e Meucci. Entende-se que na contemporaneidade estamos diante de cultura constituída pela ação de diferentes mídias. Pesa neste conjunto o cinema, cujas imagens, sons e

espetáculos ajudam a tecer os significados da vida cotidiana através de imagens, tornando-se fundamental promover a formação crítica para uso das mídias. Nesse sentido, a escola é pensada como espaço especial de formação e o cinema, pensado para além do entretenimento, como capaz de favorecer a construção do conhecimento, atentando-se para o processo de formação estética e audiovisual que o cerca. Assim, propõe-se o desenvolvimento da pedagogia do cinema, observando diversas práticas educativas que tomam os filmes com base nos livros didáticos. Conclui-se que a forte presença dos filmes nos livros selecionados é interessante e expressa a importância dessa linguagem nos processos formativos. Contudo, entende-se também que a apropriação pedagógica dos filmes nos livros selecionados apresenta certa limitação e carece de atenção maior, no que se refere a promoção da apropriação da linguagem fílmica em sala de aula. Considera-se que a relação entre ensino e cinema merece trato mais aprofundado na construção dos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio e a observação dos temas investigados (gênero, duração, ano, nacionalidade e nexos epistemológicos) contribui para esse intento.

Palavras chave: Cinema. Ensino de Sociologia. Livro didático.

ABSTRACT

How is building of knowledge based on film in school, more specifically the teaching of Sociology in high school? This question led one to note that the textbooks largely fulfill this role. This because, in the various titles adopted by the public network of São Paulo, the indication of films can be verified. Seeking answers to the question, the objective of this research is to understand the pedagogical appropriation of cinema recorded in the textbooks of Sociology of Secondary Education available in the National Book and Didactic Material Program (PNLD) and adopted by the State Department of Education of São Paulo, specifically in the Regional Board of Education of São José do Rio Preto/SP. We promote the identification, selection and analysis of the film suggestions in three textbooks: "Sociology", "Sociology Today" and "Sociology in Motion". In the analysis, the methodology is proposed based on the relation between teaching and cinema that includes the pedagogical appropriation of the films in textbooks. The reflective exercise adopted employs five research themes: gender, duration, year, nationality and epistemological links. The research was developed at UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, presents qualitative approach, applied nature and reconcile exploration, description and explanation, using first-hand bibliographical and documentary research. The theoretical reference involves contributions from authors who problematize the teaching of sociology in Brazil, in the case of Meksenas, Fernandes, Silva and Vargas. Authors that are dedicated to the reflections on cinema, history and cinematographic language, in the case of Consuelo, Mesquita, Xavier, and those who seek to study cinema and the relation of cinema to the production of knowledge and teaching, such as Kellner, Cabrera, Duarte, Fusari, Napolitano and Canclini. In addition, we count on scholars of the didactic book, case of Choppin, Filgueiras, Lajolo, Munakata and Meucci. It is understood that in the contemporaneity we are facing a culture constituted by the action of different media. The cinema, whose images, sounds and spectacles help to weave the meanings of daily life through images, making it fundamental to promote the

critical formation for media use. In this sense, the school is as special space for training and cinema, thought beyond entertainment, as capable of promoting the construction of knowledge, account the process of aesthetic and audiovisual training that surrounds it. Thus, it is proposed the development of the pedagogy of cinema, observing educational practices that take the films based on textbooks. It is concluded that the presence of the films in selected books is interesting and expresses the importance of this language in the formative processes. It is also understood that the pedagogical appropriation of the films in selected books presents limitation and needs more attention, in what concerns the promotion of the appropriation of the filmic language in the classroom. It is considered that the relationship between teaching and cinema deserves a deeper treatment in the construction of the textbooks of Sociology for High School and the observation of the subjects investigated (gender, duration, year, nationality and epistemological links) contributes to this attempt.

Keywords: Cinema. Sociology Teaching. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas da 1º série do Ensino Médio.....	43
Quadro 2 – Temas da 2º série do Ensino Médio.....	44
Quadro 3 – Temas da 3º série do Ensino Médio.....	44
Quadro 4 – Conteúdo do livro didático “Sociologia”	138
Quadro 5 – Conteúdo do livro didático “Sociologia Hoje”	145
Quadro 6 – Conteúdo do livro didático “Sociologia em Movimento”	152
Quadro 7 – Gênero dos filmes citados.....	162
Quadro 8 – Duração dos filmes.....	167
Quadro 9 – Ano.....	171
Quadro 10 – Nacionalidade.....	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Técnica de filmagem travelling sobre os trilhos no filme Alamo (2004).....	54
Figura 2 – Técnica da filmagem panorâmica no documentário "Dim", Pindoretama, Ceará.....	55
Figura 3 – Exemplo do plano geral.....	58
Figura 4 – Exemplo do plano conjunto.....	59
Figura 5 – Exemplo de plano americano.....	59
Figura 6 – Exemplo do close-up.....	60
Figura 7 – Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia”	140
Figura 8 – Indicação dos filmes no meio de capítulo, livro didático “Sociologia”	142
Figura 9 – As características de exposição dos livros didáticos topicalismo e nominalismo no livro “Sociologia Hoje”	147
Figura 10 – Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia Hoje”	148
Figura 11 – Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia em Movimento”	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	21
1.1. Traços de um histórico.....	22
1.2. Proposta Nacional.....	28
1.3. Sociologia na rede paulista.....	39
CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZANDO O CINEMA.....	48
2.1. Tecnologia e capital.....	49
2.2. Linguagem e mercadoria.....	53
2.3. Expansão e periferia.....	65
CAPÍTULO 3 – CONHECIMENTO CONTEMPORÂNEO.....	70
3.1. Cultura da mídia.....	71
3.2. Neo-espectadores.....	74
3.3. Digitalidade.....	76
3.4. Logopatia.....	80
3.5. <i>Fictio</i> instigante.....	84
CAPÍTULO 4 – FILME E ENSINO.....	88
4.1. Diálogos e potencialidades.....	89
4.2. Formação estética.....	91
4.3. Cuidados e planejamentos.....	96
4.4. Desafios atuais.....	101
CAPÍTULO 5 – LIVROS DIDÁTICOS.....	109
5.1. Livro didático.....	110
5.2. Livro didático no Brasil.....	115
5.3. Livro didático na atualidade brasileira.....	120
5.4. Livro didático de Sociologia.....	125
CAPÍTULO 6 – LIVROS DIDÁTICOS, CINEMA E NEXOS EPISTEMOLÓGICOS.....	134
6.1. Livros didáticos selecionados.....	135
6.2. “Sociologia”.....	137
6.3. “Sociologia Hoje”.....	144
6.4. “Sociologia em Movimento”.....	150
CAPÍTULO 7 – LIVROS DIDÁTICOS E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	157
7.1. Um pouco mais de cinema.....	158
7.2. Gênero	160
7.3. Duração.....	166
7.4. Ano.....	170
7.5. Nacionalidade.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	191

ANEXOS.....	199
ANEXO I – “Sociologia”	200
ANEXO II – “Sociologia Hoje”	201
ANEXO III – “Sociologia em Movimento”	202
ANEXO IV – Relação de filmes em “Sociologia”	203
ANEXO V – Relação de filmes em “Sociologia Hoje”	205
ANEXO VI – Relação de filmes em “Sociologia em Movimento”	208

INTRODUÇÃO

To infinity and beyond! (Ao infinito e além!)

Toy Story

Como é proposto a construção do conhecimento com base no cinema na escola, mais especificamente no ensino de Sociologia envolvendo o Ensino Médio? Tal pergunta levou a constatar que os livros didáticos cumprem, em boa medida, esse papel. Isto porque, pode-se verificar nos diversos títulos adotados pela rede pública paulista a indicação de filmes.

Cientes disso, estabelecemos como objetivo desta pesquisa a compreensão sobre a apropriação do cinema registrada nos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio adotados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, mais especificamente, pela Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto/SP.

A realização do trabalho possui raízes antigas. A ideia iniciou-se quando o autor ainda cursava o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre 2008 e 2011, e observou nas aulas de Estágio Supervisionado de que maneira os professores de Sociologia utilizavam a televisão na sala de aula¹. Para além de recurso didático, a televisão era utilizada como elemento na construção do conhecimento.

Um exemplo dessa prática envolveu o trabalho promovido pelo professor Jeferson Santana Brandão, que trabalhou o filme *Matrix* com alunos da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), período noturno, para refletir sobre o conceito sociológico de Ideologia. Nessa ocasião, ressaltou esse professor: “O que interessa ao assistir ao filme na sala de aula é a invenção da realidade”.

Perguntado pelo autor do trabalho, então discente, sobre o uso do cinema na sala de aula, o professor disse que “os adolescentes estão na era da imagem”, sendo impossível trabalhar no Ensino Médio, no século XXI, apenas com quadro e giz. Desde então, essa experiência vivenciada na disciplina Estágio Supervisionado acompanhou a formação do autor e o instigou a investigar, posteriormente, a relação entre ensino e cinema, de forma mais profunda.

Para realização da pesquisa, promoveu-se a identificação, seleção e análise das sugestões de filmes contidas nos livros didáticos disponibilizados para escolha dos professores no PNLD 2018: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), “Sociologia Hoje” (AMORIM; MACHADO; BARROS, 2016) e “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016). Tal análise se baseia num exercício reflexivo que

¹ Estamos referindo-se à TV pen drive, projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que previu televisão de 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia para as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação.

emprega cinco temas de investigação: gênero, duração, ano, nacionalidade e nexos epistemológicos.

A partir de levantamento realizado por Sousa Neto (2017), é possível perceber que o estudo dos livros didáticos de Sociologia ainda é bastante incipiente, no que diz respeito às pesquisas que resultaram em teses e dissertações, apesar de importante para a temática do ensino de Sociologia na escola.

O levantamento do autor foi dividido em dois blocos. O primeiro reúne trabalhos concluídos entre os anos de 1993 a 2012, período que se encerra no ano em que a Sociologia foi incluída no PNLD. O segundo período compreende teses e dissertações produzidas entre 2013 e 2017, abordando a temática do livro didático de Sociologia e dialogando com a presença da disciplina no PNLD.

Entre os trabalhos do primeiro bloco, produzidos entre 1993 a 2012, os principais temas enfrentados no ensino escolar de Sociologia foram: currículo, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, concepções sobre a Sociologia escolar, institucionalização das Ciências Sociais, trabalho docente e formação do professor. Apesar de em pequeno número, as pesquisas que empreenderam análises dos livros didáticos de Sociologia se mostraram importantes para a consolidação deste campo de produção acadêmica.

No segundo bloco, quando a disciplina de Sociologia é inserida no PNLD, o número de trabalhos sobre livros didáticos de Sociologia aumentou significativamente nas áreas de Ciências Sociais e Educação. Se entre 1993 e 2012 apenas seis trabalhos analisaram de alguma forma os livros didáticos de Sociologia, esse número foi igualado nos últimos dois anos. Em todos eles, o PNLD se apresenta como fator principal para a compreensão das problemáticas levantadas.

Nesse mesmo levantamento, não foi possível verificar trabalhos que envolvessem o emprego do cinema e a apropriação pedagógica dos filmes nos livros didáticos de Sociologia. Esse fato talvez seja explicado porque, antes de entrar no PNLD, os livros didáticos de Sociologia pouco se importavam com citações ou sugestões do emprego de filmes nas aulas. Tais indicações podem ser observadas de forma mais recorrente a partir de 2012, com a inclusão da disciplina no Programa.

A constatação da carência de pesquisas sobre a apropriação do cinema nos livros didáticos de Sociologia torna a proposta aqui levantada relevante para o campo de pesquisa em ensino de Sociologia, ao analisar formas de inserir o cinema na escola. Principalmente, se considerarmos o livro didático como elemento que *produz*

e *altera significados*, podendo também favorecer o *envolvimento afetivo* e a *experiência estética* na escola (LAJOLO, 1996). Ou, como aponta Munakata (2016), objeto portador dos saberes escolares, posto se tratar de importante componente explícito da cultura escolar:

O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar. Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático (2016, p. 122).

No cotidiano da cultura escolar (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005), vivenciamos assuntos delicados e complexos, como violência, desigualdade, preconceito, relações de gênero, sexualidade, política, entre tantos outros que fazem parte do mundo dos estudantes e dos professores. Muitas vezes, há uma certa dificuldade de lidar com esses assuntos contemporâneos na sala de aula.

Os filmes de diversos gêneros e nacionalidades permitem nos aproximarmos deles de maneira singular, ao testemunharmos acontecimentos históricos, situações chocantes que nos levam a refletir e a observarmos estilos de vida que despertam curiosidades. Assim, presenciamos diálogos e cenas nos filmes que permitem ao professor mediar várias discussões.

De acordo com Duarte e Reis (2008, p. 62), no Brasil a experiência pioneira nesse campo foi de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização do filme educativo, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 1910. No entanto, a apropriação do cinema pela instituição escolar somente ocorreu no início dos anos 1930.

Nessa época, era grande a preocupação com os conteúdos dos filmes e sua influência sobre o público entre os intelectuais brasileiros. Havia a discussão sobre a importância da apropriação do cinema e dos filmes para a aprendizagem, assim como a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos. A partir disso, o cinema passou a interessar outros segmentos sociais e a integrar políticas públicas para a educação nacional.

Greenfield (1988, p. 47) relata o impacto que único filme pode ter na formação da visão de mundo de um jovem. Ele estudou um programa de pesquisas conhecido

como *Payne Fund Studies*, realizado por Ruth C. Peterson e Louis L. Thurnstone, nos Estados Unidos, durante a metade do século XX. Pode observar os efeitos do cinema sobre estudantes adolescentes, após a exibição de 13 longas-metragens, devidamente selecionados.

Eles concluíram que cerca da metade dos filmes produziu mudanças de atitudes após serem vistos uma só vez e, em alguns casos, as mudanças foram grandes. O filme que produziu maior efeito foi *O Nascimento de Uma Nação* (W. R. Griffith, 1915), um clássico da Guerra Civil Americana. Para Greenfield (1988, p. 48), este filme foi o que mais influenciou os adolescentes, por conta de sua qualidade artística e dramática.

Predominantemente, o movimento para a formulação de políticas públicas voltadas para o uso do cinema na educação, especialmente na escola, tem caráter instrumental. Isto significa dizer que a exibição de filmes nas escolas é utilizada para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética e cultural da obra na história do cinema. Deste ponto de vista, o papel do filme é o de ilustrar o conteúdo apresentado nos livros didáticos.

Exemplo recente disso é a iniciativa envolvendo o projeto *O Cinema Vai à Escola - A Linguagem Cinematográfica na Educação*, que fez parte do programa *Cultura é Currículo*, mantido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Diretoria de Projetos Especiais (DPE) da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a contar de 2008.

Por conta deste Projeto foi enviado às escolas que mantêm o Ensino Médio na rede pública paulista (cerca de 3.896 unidades), em 2008, um acervo de vinte filmes em DVD, de diferentes linhas cinematográficas e gêneros, além do DVD *Luz, Câmera... Educação!* (2009). Em 2010, foram enviados mais 21 filmes. Além disso, foram remetidos também quatro cadernos contendo material de apoio ao professor: roteiros, textos, entrevistas e propostas de atividades.

A avaliação do Projeto “O Cinema Vai à Escola - A Linguagem Cinematográfica na Educação” indica controvérsias. A disponibilidade dos filmes e a preocupação em inserir o cinema na educação pública são fatores positivos, que devem ser ressaltados, à medida que anunciam tentativa de melhorar o currículo. Em contrapartida, apostar na distribuição do material didático (acervo de filmes e textos), sem promover formação continuada preocupada em oferecer aos professores

conhecimento da linguagem cinematográfica, sugere repetição de políticas públicas marcadas pelo tecnicismo.

Questionamentos à parte, o Projeto *O Cinema Vai à Escola* indica a significância do emprego de filmes na sala de aula. Outra prova, mais contundente desta significância, envolveu a promulgação da Lei Federal 13.006/2014 (FRESQUET, 2015). Ela pretende tornar as narrativas cinematográficas componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. A vigência dela reforça a necessidade da organização de reflexões que tomem como objeto a relação entre cinema e ensino, tal como a proposta aqui apresentada.

Duarte e Reis (2008, p. 70) afirmam que os cinéfilos brasileiros contemporâneos não podem ser chamados de cinéfilos, propriamente ditos, pois vão pouco ao cinema, até porque apenas cerca de 8 % dos municípios brasileiros têm salas de projeção. Na verdade, o que existem são *videófilos*: pessoas que alugam filmes nas videolocadoras e os assistem em casa, nos seus aparelhos de DVD, ou que assistem aos filmes nas programações da televisão, através dos canais de tevê por assinatura e streaming (acrescentamos).

O comportamento dos videófilos reforça a importância do cinema na escola. Por um lado, frisa a importância dos filmes no cotidiano das pessoas, inclusive e especialmente, os alunos. De outro, destaca a significância da promoção de experiências coletivas em torno de usufruir e refletir filmes. Ambos motivos salientam a apropriação pedagógica de filmes.

A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e busca conciliar exploração, descrição e explicação, valendo-se, para isso, de referências bibliográficas e legislação educacional, bem como de documentação de primeira mão (GIL, 1999 e 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI; GEWANSZDNAJDER, 1999).

A fim de aprofundar nas relações entre o cinema e o ensino de Sociologia no Ensino Médio, a dissertação está organizada em sete capítulos.

O primeiro capítulo, *Ensino de Sociologia*, apresenta a história da disciplina no currículo da escola básica brasileira. Nele também é discutida a proposta atual de ensino defendida pelo governo federal para o Ensino Médio, bem como o currículo paulista para a disciplina, que adota o modelo de cadernos, além dos livros, como sugestão de trabalho na sala de aula.

O segundo capítulo, *Problematizando o Cinema*, expõe definição sobre o cinema, por meio de recapitulação de sua história, aspectos de linguagem, recursos utilizados comercialmente e características de escolas cinematográficas opostas ao cinema industrial.

O terceiro capítulo, *Conhecimento Contemporâneo*, apresenta a visão de cultura da mídia, com ênfase no cinema e destaque para a influência que exerce sobre a formação de visões de mundo das pessoas na contemporaneidade, principalmente os jovens, cujas relações sociais e produção de conhecimentos estão em torno da imagem, daí a significação da construção do conhecimento através dos filmes, segundo processo que envolve aspectos racionais e afetivos.

O quarto capítulo, *Filmes e Ensino*, especifica a discussão sobre a relação entre cinema e ensino. Evidencia-se a importância da imaginação no processo de construção do conhecimento, com a devida experiência da formação estética e cultural. Considera-se ainda o cinema como sendo linguagem fundamental nos processos formativos escolares. Para isso, demonstra certos cuidados e planejamentos para o emprego de filmes na sala de aula, a fim de superar os desafios que podem ser encontrados.

O quinto capítulo, *Livros Didáticos*, apresenta discussões sobre como analisar este material didático, considerando seu conteúdo e a dimensão da sua produção. É também nesta parte do trabalho que é traçado histórico dos programas de produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil, assim como análise o programa nacional vigente e sua relação com os livros didáticos de Sociologia.

O sexto capítulo, *Livros didáticos, Cinema e Nexos Epistemológicos*, apresenta os livros didáticos de Sociologia selecionados para a análise da apropriação pedagógica dos filmes, enfocando no modo como tais obras sugerem ou não nexos epistemológicos com os conteúdos dos capítulos.

O sétimo e último capítulo, *Sociologia, Cinema e Livros Didáticos*, amplia a análise da apropriação do cinema nos livros didáticos de Sociologia selecionados. Para tal análise é proposto o exercício reflexivo que emprega quatro temas de investigação: gênero, duração, ano e nacionalidade.

Seguem, então, as Considerações Finais, Referências e Anexos.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE SOCIOLOGIA

Você precisa entender que a maior parte das pessoas não está pronta para acordar. E muitos estão inertes, tão dependentes do sistema, que vão lutar para protegê-lo.

Morpheu, no filme Matrix

1.1. Traços de um histórico

As preocupações sobre a implementação da Sociologia na escola brasileira como componente curricular são antigas e marcadas por momentos de permanências e interrupções. Desde o final do século XIX, a Sociologia é colocada ora como disciplina obrigatória pelas reformas do ensino, mesmo sem a sua institucionalização no país, ora como disciplina optativa.

Num primeiro momento, a Reforma de Benjamin Constant, ocorrida em 1890, introduziu a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superiores, no secundário regular e militar. No entanto, logo após a sua morte, a questão do ensino de Sociologia é deixada de lado, voltando apenas em 1925 com a Reforma Rocha Vaz (MEKSENAS, 1995, p. 68).

De acordo com Meksenas (1995, p. 68), podemos afirmar que o período entre 1925 a 1942 representa os anos dourados no ensino de Sociologia. A Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, com a criação da Escola de Sociologia e Política (1933) e o Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934). Tais fatores que consolidaram a permanência da Sociologia na escola secundária brasileira.

Nessa época, o prestígio da Sociologia saiu do mundo acadêmico e atingiu o cotidiano das classes médias ilustradas, tornando populares termos como classes sociais, capital, alienação, feminismo, desenvolvimento social, crise moral, proletariado, entre outros. A utilização desses termos passou a ser sinal de cultura, de consciência e de liderança política.

Por outro lado, com aumento das contradições entre as classes e o movimento social, o conhecimento desses termos sociológicos passou a amedrontar aqueles que viam nos trabalhadores algo ameaçador ao poder. O medo dessa Ciência Social e a possibilidade de subversão que ela poderia causar predominaram na perspectiva do governo sobre o ensino de Sociologia, durante a ditadura de Getúlio Vargas.

Em 1942, a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino reprimiu o ensino de Sociologia na escola secundária. O Estado Novo produziu um ideário que definiu como subversivas as discussões sobre as greves, os movimentos sociais e o papel da mulher na sociedade de classes, mesmo se os debates acontecessem sob os parâmetros da Sociologia Positivista e, portanto, conservadora.

Para Florestan Fernandes (1977, p. 105), o ensino de Sociologia no curso secundário brasileiro representava a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisava desempenhar na educação dos jovens na modernidade. A formação científica, capaz de intervir racionalmente na realidade, com o apoio dos conhecimentos antropológicos e sociológicos, poderia favorecer a mudança de atitudes no sentido desejável para a transformação social.

A função geral do ensino das Ciências Sociais no sistema educacional que o comportasse deveria ser relativa às condições de vida política nas sociedades democráticas. Elas exigem a capacidade pronta de escolha e o ajustamento rápido a situações extremamente instáveis, tornando necessário um *adestramento educacional* prévio para o exercício do espírito crítico, com base nos conhecimentos históricos e sociológicos do meio social. Segundo Florestan Fernandes:

O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão. Entre o ensino de teorias em conflito ou de orientações dogmáticas na sociologia e <os estudos verticais de uma sociedade dada>, Arbousse-Bastide preferia os segundos, por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade social (1977, p. 110).

A situação brasileira sobre questões relacionadas à integração da sociologia no sistema educacional, em um ou mais níveis de ensino, era verdadeiramente caótica nos meados do século XX. Fernandes (1977, p. 109) constata que havia um indistigável contraste entre as ideias sobre as funções da Sociologia como fator educativo e a concepção que alimentava legalmente a atividade docente.

O programa vigente restringia a influência educativa dos professores de Sociologia e não situava devidamente os alunos em relação aos problemas que poderiam enfrentar. Paul Arbousse-Bastide foi um dos que fizeram uma análise das possíveis alternativas que poderiam ser colocadas na organização do programa de ensino de Sociologia na escola secundária, de modo que:

[...] faz uma análise exaustiva e brilhante das diversas alternativas que se colocam, necessariamente, na organização de um programa de ensino da sociologia na escola secundária, as quais se refletem em todos os planos possíveis de programação da matéria, de graduação do treinamento, de fixação dos limites de idade e de critérios pedagógicos, de orientação da conduta ativa do professor em face do aluno, etc. Aborda, enfim, questões que, infelizmente, não atraem a devida curiosidade em nosso meio e caem na esfera da filosofia da educação propriamente dita. Daí a força que ganham certas ideias, que precisam ser incluídas no repertório dos que discutem a

conveniência de introduzir a sociologia no ensino secundário (FERNANDES, 1977, p. 110).

As opiniões entre os sociólogos sobre as questões específicas da inclusão da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira eram divididas. Havia tanto os que defendiam a introdução, quanto os que rejeitavam categoricamente essa solução. Mas ninguém fundamentava sociologicamente as razões da própria opinião. Certamente, um dos motivos centrais das flutuações da Sociologia na escola secundária brasileira era a aversão da legislação ao ensino das Ciências Sociais, o que atestava menosprezo das noções científicas sobre a organização econômica, social, política e cultural como objeto de instrução e tema da educação.

Esses pontos levaram Florestan Fernandes a situar sociologicamente esses problemas, procurando refletir sobre as possibilidades da introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro, à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica. Os dados que forneceu com base em sua própria reflexão sociológica² constituíram pontos de partida legítimos para as decisões que precisavam ser tomadas na esfera da política e administração, contribuindo posteriormente para a consolidação da disciplina nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

O debate entre os sociólogos evidenciava que a transmissão de conhecimentos sociológicos se relacionava mais à necessidade de ampliar os ajustamentos e controles sociais conscientes na transição das sociedades ocidentais para as novas técnicas de organização do comportamento humano. A formação e a expansão da economia capitalista afetaram as sociedades modernas e essas questões chamaram a atenção para as possibilidades da educação em face dessas alterações das condições de existência social.

Na visão de Fernandes (1977, p. 112), o ensino secundário brasileiro preenchia, durante o período dos anos 1930 e 1940, uma função educativa auxiliar e dependente, cujo o objetivo maior era o de preparar os educandos para o nível superior. Por sua natureza e fins, foi descrito como um *ensino aquisitivo*, de caráter

² Para Florestan Fernandes (1977), as questões complexas do ensino secundário brasileiro nunca deveriam ser consideradas em termos estritos de dados obtidos por uma disciplina científica. Além disso, aponta que o caminho para os princípios gerais dos quais dependem a própria organização de um sistema em que se ocupem as diversas matérias ensinadas deve ficar o mais livre possível, cabendo à filosofia da educação e à política educacional estabelecê-los e pô-los em prática. Contudo, considera que as reflexões sociológicas sobre o ensino secundário brasileiro que identificaram um tipo de educação conservadora pudessem contribuir para a implementação de um ensino de Sociologia crítico e transformador.

humanístico-literário, enciclopédico e introdutório, mais preso à tradição acadêmica herdada do passado do que às necessidades intelectuais impostas pelo seu presente.

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permitiu defini-lo sociologicamente como um tipo de *educação estática*, visando unicamente a conservação da ordem social. A persistência nessa velha mentalidade educacional e a influência dos círculos sociais que a sustentam pode ser explicada pelo fato das tradições e das instituições sociais (como a família ou a igreja) manterem uma parte considerável da sua atividade educativa. A situação que gerou foi um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um instrumento consciente de progresso social, incapaz de proporcionar uma *educação dinâmica*.

Nesse sistema educacional não se comportava um Ensino Médio em que as Ciências Sociais pudessem desempenhar algum papel. O reconhecimento da necessidade da educação para o pensamento crítico não suportava a opinião de que os ajustamentos sociais proporcionados pelos meios tradicionais eram satisfatórios. O único critério que incentivava as Ciências Sociais no currículo de grau médio era sua exigência no ensino superior e as necessidades impostas pelos estudos universitários. Isso permitiu a inclusão da Sociologia no currículo dos colégios, de forma transitória, e essa foi também a razão para sua rápida eliminação.

Nos anos de 1942 a 1960, a importância da Sociologia passou a declinar, sendo ministrada apenas no curso superior ou na escola normal. No curso secundário regular (científico ou clássico), a disciplina só retornou em 1961, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda assim, seu retorno foi parcial e se estendeu até 1971. Este foi um momento que a Sociologia na escola secundária começou a incorporar pensamentos do marxismo, graças aos esforços de intelectuais da Universidade de São Paulo que criaram o Grupo Sociologia do Trabalho.³

Esse estímulo da leitura sociológica crítica é interrompido em 1968, com a promulgação do AI-5, representando novo golpe contra o ensino de Sociologia. Com o fim das garantias e direitos civis, ao lado da radicalização da ação de partidos de esquerda, o AI-5 ampliou os poderes do Governo Militar e inaugurou uma onda de prisões, assassinatos e torturas de líderes estudantis e sindicais. Não havia clima para o debate sociológico em qualquer nível de escolarização.

³ Docentes como Florestan Fernandes, Roberto Schuartz, José Arthur Gianotti e Fernando Henrique Cardoso realizavam leituras sistemáticas da obra de Karl Marx e influenciaram os alunos que, posteriormente, seriam os professores de Sociologia de escolas secundárias.

Com o Decreto de Lei nº 5.692/71, os antigos primário e ginásio se fundiram em ciclo único, denominando-se 1º Grau. O 2º Grau tornou-se profissionalizante. A Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória para entrar num repertório de 104 disciplinas optativas. Assim, a Sociologia, que tinha retornado no ensino secundário em 1960, foi novamente reprimida em 1971, sendo substituída pelas aulas de *Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil*. Apenas em 1982, no auge da crise do militarismo, é que renasceu o movimento capaz de revitalizar o ensino de Sociologia no país.

A Lei Federal nº 7.044 de 1982 alterou os dispositivos da legislação anterior, defendendo que a formação para o trabalho não é necessariamente uma formação tecnológica. Meksenas (1995, p. 69) explica que, com essa mudança, se relativizou o fato de que a escola de 2º Grau fosse apenas profissionalizante e o trabalho passou a ser definido como atividade humana genérica, abrindo espaço para pensá-lo como atividade propiciadora do exercício consciente da cidadania dentro da sociedade.

A Lei nº 7.044 abriu um canal legal para que a Associação dos Sociólogos de São Paulo (ASESP) desencadeasse uma luta pelo retorno da Sociologia no 2º Grau, definindo-a como estratégia na formação da cidadania do aluno. Nesse processo, entretanto, a Universidade não se mobilizou e os sociólogos que atuavam no campo acadêmico já haviam abandonado a educação como objeto de estudo e ação. Como o Regime Militar havia banido a disciplina na escola secundária, muitos professores universitários deixaram de pensar a educação e o ensino de Sociologia.

Esse é um ponto importante das reflexões traçadas neste trabalho. Como destaca Meksenas (1995, p. 69), podemos até afirmar que a Sociologia da Educação foi produzida pelos pedagogos e não pelos sociólogos naquela época. Os segundos, inseridos no mundo acadêmico, viam a escola de 2º Grau com um certo menosprezo, porque não favorecia o debate e a produção dos conhecimentos científicos. Isso explica o fato de sociólogos acadêmicos não atuarem no movimento de revitalização do ensino de Sociologia na escola.

Em 1982, o curso de Sociologia voltou a ser ministrado na escola de 2º Grau e foi definido como fundamental na construção do direito à cidadania. Mas o fato de ter sido mantida fora dos currículos escolares por mais de uma década, causando danos irreparáveis às gerações que frequentaram o 2º Grau nesse período, fez com que a reintrodução da Sociologia fosse problemática. Para Meksenas (1995, p. 70),

um dos grandes desafios da política educacional nos anos de 1980 foi fazer que fosse ministrada em todas as escolas.

Além disso, o número de aulas de Sociologia era infinitamente menor que o das outras disciplinas, o que a levou a ser vista por muitos como um conjunto de aulas complementares para professores com outras habilitações, que não Ciências Sociais. Para garantir sua especificidade, era necessário que fosse ministrada pelos especialistas da área.

Analisando a prática docente, Meksenas (1995, p. 70) relata que a grande maioria dos professores de Sociologia da década de 1980 foi formada sob a reforma universitária (5.540/68), numa época de extrema desvalorização da disciplina no cenário educacional. Por isso, faltava-lhes maior clareza do que seria o conteúdo e o método para o ensino de Sociologia no 2º Grau.

Assim, a possibilidade para a Sociologia ser ministrada na perspectiva de formar para a cidadania requeria que toda a escolarização fosse repensada. Nesse sentido, as discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) eram fundamentais para uma reforma profunda na educação escolar, capaz de criar um contexto em que o ensino de Sociologia alcançasse seu verdadeiro significado.

Nesse contexto, a década de 1990 foi marcada pela disputa acirrada entre grupos progressistas e conservadores para elaborar e promulgar uma nova LDB. Para os progressistas, primordial era reformar o sentido da educação, procurando torná-la capaz de formar cidadãos conscientes na luta pelos seus direitos, inclusive a escola pública de qualidade. Já para os conservadores era a oportunidade de reproduzir velhos valores educacionais, que reduziam a escola a mera formadora da força de trabalho, ideário acompanhado da defesa da escola privada.

Em dezembro de 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). No artigo 36 desse documento, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que o educando, ao final do ensino médio, demonstre “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). No entanto, a nova LDB não especifica sobre o ensino de Sociologia, dando margem às diversas interpretações.

Após a promulgação da nova LDB, é lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Por meio do Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e confirmadas pela Resolução 03/98, consta na DCNEM que as propostas pedagógicas das escolas devem abordar os

conhecimentos de Filosofia e Sociologia, de forma *interdisciplinar* e contextualizada, caracterizando-as como disciplinas não obrigatórias.

Nesse contexto foi lançado o Projeto de Lei 09/2000, alterando a LDB no seu artigo 36, que tornava *obrigatório* o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as escolas do país. Após o veto do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, em 2001, e algumas batalhas judiciais, tais disciplinas foram incluídas como obrigatórias nos currículos de todas as séries do Ensino Médio (Lei nº 11.684 de 2008), tendo em vista nova interpretação da LDB pelo CNE (Parecer nº 38/2006).

Esta estabilidade das disciplinas no currículo escolar durou pouco, sendo ameaçada novamente pela Medida Provisória nº 746/2016 e aprovada sob o formato de Lei nº 13.415/2017, provocando grandes modificações para o Ensino Médio nacional, ao alterar novamente a LDB.

1.2. Proposta Nacional

A permanência irregular do ensino de Sociologia na escola brasileira, ora presente nos currículos, ora ausente, seja como disciplina obrigatória ou optativa, contribuiu para uma falta de clareza sobre o método pelo qual poderia ser ministrada. Além disso, nem sempre os cursos priorizaram o estudo dos autores clássicos da Sociologia (Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx). Segundo Meksenas (1995, p. 76), muitos cursos da escola secundária brasileira lidaram apenas com os conceitos tradicionais e descontextualizados, não os relacionando com os sistemas do pensamento social produzidos pelos autores clássicos.

Por outro lado, mesmo quando os autores conhecidos eram abordados pela Sociologia ministrada na escola secundária, a discussão se reduzia a uma abordagem conceitual e teórica, sem o estabelecimento da relação com a sociedade brasileira. Eram cursos excessivamente conceituais e teóricos, com o aprendizado da teoria pela teoria, onde o aluno estava diante de uma Sociologia que parecia não ter significado algum com a sua realidade.

Outros professores, tentando evitar esse tipo de curso, acabavam se dirigindo ao oposto: descartavam o aprendizado dos autores clássicos e abordavam apenas as questões contextuais da sociedade brasileira, não levando em consideração que é impossível fazer a análise da realidade brasileira sem o arcabouço teórico da

Sociologia. Eram cursos que se prendiam à simples descrição dos acontecimentos sociais, tornando-se puramente jornalísticos.

As lutas pela revitalização do ensino de Sociologia na década de 1980 colocaram a questão da organização dos conteúdos vinculados ao método de ensino na escola como um desafio. Tratou-se de evitar os extremos da pura teoria, da abordagem simplista das questões brasileiras e, ao mesmo tempo, preocupar-se com o universo ao qual o aluno se insere. Isto implicou numa prática docente pautada no pressuposto de que não se deve abandonar a teoria sociológica e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento de senso comum que o aluno traz à escola, dando voz a ele para pensar sobre suas vivências.

Para Meksenas (1995, p. 77), nas aulas de Sociologia é preciso ultrapassar as vivências refletidas dos alunos, na direção da reconstrução do conhecimento sociológico. O professor de Sociologia deve relativizar o discurso do aluno, enquanto verdade acabada sobre determinado tema. Ele deve apresentar ao aluno dados novos, outros fatos e informações de caráter sociológico, portanto, teóricos. Assim, a aula passa a se constituir pelo movimento da problematização-teorização e a consequência desse movimento é a possibilidade da reelaboração do conhecimento de senso comum, a partir do confronto com o conhecimento sociológico. Trata-se da abordagem do método de ensino da Sociologia na perspectiva dialética.

A partir de 1988, série de reformas curriculares foram iniciadas e variedade de teorias pedagógicas entraram em disputas na elaboração das propostas curriculares, visando, sobretudo, a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. Para Silva (2007, p. 414), as experiências de formulações dos currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas que, mesmo se diferenciando, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens.

Dessas experiências surgiram modelos de currículos mais próximos dos *currículos científicos*, resgatando as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. Nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante, marcando os dispositivos pedagógicos de forma variada por teorias e propostas em disputa até hoje, identificando uma politização do discurso pedagógico.

O ensino de Sociologia relaciona-se com essas transformações mais amplas do cenário educacional. Vários são os dados que apresentam o crescente interesse pela inclusão da disciplina nos currículos escolares em vários Estados brasileiros, desde a década de 1980. Conforme apresenta Silva (2007, p. 415), podemos identificar uma série de movimentos em torno das reformulações curriculares em diferentes unidades do país, persistindo como rotina a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. A promulgação da LDB em 1996 impulsionou esse debate para o âmbito nacional.

O fato da LDB de 1996 mencionar no artigo 36 que no final do Ensino Médio o aluno deverá ter conhecimentos de Filosofia e Sociologia teve uma repercussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999. Esse processo foi atropelado pelo crescimento da concepção de currículo no *desenvolvimento das competências* com a ideia de currículos regionalizados, baseados em conhecimentos aplicados à realidade imediata, interrompendo-se, na maioria dos Estados, o sentido da elaboração dos currículos científicos.

Para Silva (2007, p. 415), isso significou o empobrecimento dos conteúdos, simplificações e modificações essenciais da ciência. O discurso do currículo das competências consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino e aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino. As disciplinas, de maneira geral, foram desvalorizadas e algumas mais prejudicadas.

Determinadas disciplinas foram transformadas em temas transversais ou em projetos para serem contempladas, como as Artes e a Educação Física. Mas, isto não ocorreu porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. A ideia era economizar custos. Imaginar que esses conteúdos seriam ministrados por professores de outras áreas foi uma ideia equivocada dos reformadores curriculares nessa época.

Esse modelo de ensino não viabilizou a constituição de espaços públicos para os jovens poderem nas escolas experimentar a cultura científica, artística e os sentidos capazes de dar às suas vidas. Na visão de Silva (2017, p. 417), essa escola do currículo de competências não elevou o padrão cognitivo da juventude, como também não criou cidadãos, uma vez que, para exercer a cidadania, é preciso saber escrever,

ler jornais e compreender, expressar-se oralmente, calcular juros simples e compostos, entre outros.

No currículo das competências, a Sociologia e as Ciências Sociais não constaram como disciplinas do núcleo comum, mas como parte diversificada, portanto, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Assim, ela continuou instável e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar até 2008. A inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio teve uma nova fase apenas após a publicação das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* pelo MEC, em 2004. Esse momento marcou novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia.

Como esclarece Silva (2007, p. 419), nesse documento, os autores Moraes, Guimarães e Tomazi (2004) elaboraram uma crítica aos PCNs - Sociologia e às DCNEM, pontuando novas posições sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. Eles defenderam a Sociologia como disciplina do núcleo comum do currículo e fizeram um esforço para a elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas. Foram propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estariam no Ensino Médio nos próximos anos.

As *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2004) constituíram-se numa proposta de rompimento com os PCNEM e com as DCNEM, pois houve a compreensão de que a Sociologia somente seria uma disciplina escolar no modelo curricular que valorizasse as ciências de referências. A equipe de elaboração do novo documento provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, o Parecer detalhado sobre a legislação educacional explicitou que as DCNEM de 1998 não estava cumprindo a LDB, pois não garantia que os currículos ofereciam, de fato, os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia apenas como temas transversais.

Em 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer 38/2006, que alterou as DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução nº 3/98, que instituiu as DCNEM, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Desde então, a presença das disciplinas ainda não era assegurada em toda a rede nacional.

Ainda em 2006, foi publicada uma nova versão das *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Sociologia*, aperfeiçoando o texto de 2004. Em 2008, é

aprovada a Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB, deixando de enaltecer o *domínio* dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia para a *obrigação* da presença dessas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio. De acordo com Silva (2007, p. 420), podemos denominar essa nova tendência de organização de *currículo científico*, já manifesto nas propostas da década de 1980, mas que foi atropelado pelas reformas após a LDB de 1996.

Segundo ainda Silva (2007), o problema da compreensão dos currículos de competências é que eles podem se caracterizar de forma muito geral, sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentos e fundamentos das ciências. Por sua vez, o currículo disciplinar pode apontar para conhecimentos sem significados para os jovens, quando muito voltado para discussões narcísicas das disciplinas. Encontrar um modo de ensinar e organizar os currículos, que não caia em nenhuma das extremidades, sempre foi um desafio epistemológico que teve relação com a própria institucionalização do ensino de Sociologia na escola brasileira.

Na visão de Vargas (2010, p. 2), as concepções assumidas pelos documentos oficiais tentaram romper com as práticas educacionais tradicionais, unilaterais, centradas na ação do professor e na transmissão de conhecimentos formalizados. No lugar disso, propuseram novas práticas, baseadas na iniciativa e nas condições objetivas do próprio educando, como a visão de educação como um processo social mais amplo.

Apesar dos avanços na consolidação de um novo projeto para a educação nacional, o contexto da implementação do ensino de Sociologia é marcado por forte precariedade nas condições de infraestrutura do trabalho docente, assim como pela visão pragmática, que subordina a educação às exigências do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Foi nesse contexto de reformas, mudanças e crise do modelo tradicional de educação que a Sociologia voltou a fazer parte dos currículos do Ensino Médio.

Esse contexto tem afetado a disciplina, implicando enormes dificuldades para a sua consolidação. As razões para isso se somam, de forma que as Ciências Sociais ocupem um lugar periférico na hierarquia dos saberes e das práticas escolares, refletindo nas condições objetivas do ensino da disciplina, nos currículos escolares e na condução das estratégias das práticas pedagógicas. Estima-se ainda que o desenvolvimento da sensibilidade sociológica encontra grandes obstáculos nos

valores culturais mais amplos e nas formas de organização de sociedades individualistas, materialistas e competitiva.

A consequência, hoje, da intermitência e descontinuidade da disciplina na escola é um acúmulo limitado de experiências didático-pedagógicas e uma restrita produção de pesquisas e materiais adequados ao ensino. Nas escolas, essa ausência histórica se reflete não apenas na falta de professores e na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada “legitimidade” dela no espaço escolar. Na opinião de Vargas (2010, p. 4), essa obrigatoriedade tem se imposto muito mais como exigência legal, de cima para baixo, do que necessidade da comunidade escolar na construção de uma formação mais humanista.

A ausência de quadro docente com formação específica na área de Ciências Sociais também pode contribuir para essa característica marcante do ensino de Sociologia. A gestão administrativa da educação no sistema público priorizou por muitos anos a política de economia de gastos na contratação de professores, aproveitando docentes com formação em outras áreas do conhecimento. Essa prática revela a precariedade da educação pública no Brasil e supõe, ainda, a desvalorização das Ciências Sociais como área legítima de conhecimento.

A fragmentação disciplinar, com baixa carga horária, confina e limita o ensino de Sociologia a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade, na oposição da própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das Ciências Sociais. Se a Sociologia não está mais banida das escolas, ela se expressa claramente como um conhecimento marginal e periférico face aos demais saberes já consolidados na vida escolar.

Para trabalho adequado de ensino e aprendizagem é exigido uma boa e contínua formação teórica, metodológica e pedagógica dos professores com o envolvimento do processo também lento, gradual e de mobilização subjetiva dos alunos, a partir de suas experiências de vida. Vargas (2010, p. 6) defende que uma ampla articulação entre as disciplinas e áreas do conhecimento, como preveem os documentos oficiais, se faz necessária para superar essa fragmentação.

A fragmentação disciplinar no ensino e nos desenhos curriculares está diretamente vinculada à própria disciplinarização das ciências. No entanto, essa disciplinarização pode produzir no processo de ensino e aprendizagem um efeito de alienação teórica, na medida em que a ciência elabora um conjunto de conhecimentos consolidados e legítimos. Isto pode desencadear práticas pedagógicas formalistas,

destinadas à simples transferências de informações, com a profunda resistência dos estudantes diante da diversidade, complexidade e dificuldade da sua apreensão.

Colocar os alunos no contexto histórico peculiar, levando-os a compreenderem as condições sociais e intelectuais da sua produção, é fator essencial para a efetivação do trabalho pedagogicamente eficaz e pertinente para os próprios educandos. Assim, os problemas autênticos podem ser reconhecidos do ponto de vista desses sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de forma significativa.

Por essas razões, Vargas (2010, p. 7) coloca que a fragmentação disciplinar demonstra esse quadro de dificuldades, porque reserva pouco tempo de trabalho, que precisa ser dividido pelas inúmeras áreas de conhecimento em disputa, ou porque inibe a construção de projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares, nos quais a gestão do tempo poderia ser trabalhada mais adequadamente. Além de exacerbar o individualismo, essa fragmentação disciplinar acarreta o isolamento e a consequente ausência ou dificuldade de diálogo interdisciplinar, não integrando os conhecimentos das diferentes áreas para desenvolver estratégias coletivas e dialogadas na mobilização dos educandos.

Nesse sentido, as disciplinas de Ciências Sociais e Humanas têm mais dificuldade de se impor como campos de conhecimentos legítimos diante da sociedade e da própria comunidade científica. O problema da importância, utilidade e eficácia dos conhecimentos sociais se coloca com dificuldades quando a cultura e os valores hegemônicos se constroem em torno de princípios materialistas. Assim, os próprios resultados imediatos das ciências exatas, perceptíveis diretamente, estão na base da sua justificação e superioridade na hierarquia dos saberes.

Essas dificuldades e hierarquias também aparecem no interior do espaço escolar, na estrutura da grade curricular, com a distribuição das cargas horárias das disciplinas. As Humanidades, as Artes, a Filosofia e as Ciências Sociais estão claramente em desvantagem na repartição do tempo escolar. A Sociologia aparece como uma das disciplinas mais frágeis dessa corrente, ocupando os lugares mais inferiores dessa hierarquia de conhecimentos escolares.⁴

De acordo com Vargas (2010, p. 10), o objetivo de desenvolver o olhar e a sensibilidade sociológica na escola é um projeto social, político e humano inserido na

⁴ Registra-se, por exemplo, o fato de colega de trabalho, professora de História, portanto, pertencente à mesma área de conhecimento (Humanidades), dizer aos alunos que a Sociologia não serve para nada.

disputa pela construção de um tipo de educação - e mesmo de sociedade - para as quais essa formação não pode ser reduzida à discussões sobre a adaptação para o modelo competitivo de sociedade e/ou mercado de trabalho, mas como uma forma de construção aberta e crítica dos sujeitos e das relações sociais.

Em 2016, a proposta curricular nos modelos científicos que envolve a Sociologia como disciplina é novamente ameaçada pelos ataques federais da popularmente conhecida reforma do Ensino Médio, tendo em vista o lançamento da Medida Provisória (MP) 746/2016, aprovada em 2017, sob o formato de Lei nº 13.415/2017. Desde então, vem ocorrendo uma grande discussão sobre a viabilidade da atual proposta de reforma e a disputa sobre seu sentido na promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular, focando no artigo 9º, inciso IV, da LDB/96, determina à União a necessidade de assegurar uma formação básica comum, mediante o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação, norteando os currículos e seus conteúdos mínimos. No texto da BNCC, a ênfase nas competências e habilidades comuns retirou a necessidade dos currículos científicos, após a implementação de áreas de conhecimento e não de disciplinas.

Na BNCC são definidas competências gerais para o Ensino Médio e competências específicas para cada área do conhecimento que orienta a construção de itinerários formativos envolvendo essas áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Relacionadas a competência de cada área, são descritas também habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas tidas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio⁵.

Mais uma vez, estamos diante de propostas que irão modificar os sistemas curriculares e a formação dos jovens brasileiros, afetando diretamente o ensino de Sociologia e sua profissão docente nas escolas. Os professores de Sociologia do Ensino Médio não sabem se continuarão ministrando suas aulas ou se terão que ministrar aulas que englobam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, envolvendo também conteúdos de História, Geografia e Filosofia. Em último caso,

⁵ Essas mudanças ainda são muito recentes, gerando dúvidas e incertezas nos profissionais que trabalham na escola, pois ninguém sabe como, de fato, essa reforma se aplicará na prática.

com a reforma, não sabem se ainda terão aulas para ministrar, já que as escolas não serão obrigadas a ofertarem todas as áreas de ensino.

As discussões e dúvidas sobre a reforma levaram Azevedo, Binnatto e Lopes (2017) a publicarem trabalho sobre a defesa pública da presença das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Para os autores, a Sociologia e a Filosofia estão presentes de maneira obrigatória no Ensino Médio, de acordo com a BNCC, enquanto “estudos e práticas”, levando à grande preocupação de como isso acontecerá na prática. Para muitos professores, o termo “estudos e práticas” é a exclusão mascarada dos conteúdos, como aconteceu na primeira versão da LDB em 1996, graças ao termo “domínio” dos conteúdos.

O grande temor é o de que Filosofia e Sociologia percam ainda mais espaço no Ensino Médio⁶. Embora a noção de disciplina seja considerada para muitos educadores como inadequada no ensino atual, foi apenas com o retorno enquanto disciplinas obrigatórias que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia tiveram, de fato, algum peso e relevância na representação da comunidade escolar e no olhar dos atores educacionais.

Por esse e outros motivos, entre o período de lançamento da MP 746/2016 e a aprovação da Lei 13.415/2017, uma série de entidades e organizações manifestaram-se publicamente contra a reforma e a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas. O trabalho de Azevedo, Binnatto e Lopes (2017) sistematizou essas manifestações e seus argumentos de defesa pública da presença das disciplinas no Ensino Médio. Entre elas, destacamos as posições do PSOL, dos artigos publicados por Frigotto (2016) e DIEESE (2016), além das ações da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Neste caminho, o PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) seguiu uma ação direta de institucionalidade junto ao Ministério Público Federal contra a MP. A ação chamou a atenção para a imprescindibilidade do ensino de Sociologia e de Filosofia

⁶ Tal temor pode ser confirmado no final de 2018 com a homologação do Parecer 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, certificando a Filosofia e a Sociologia como estudos e práticas tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos em projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias de ensino e aprendizagem que rompem com o trabalho autônomo de disciplinas.

para o direito à cidadania na escola. Mesmo com a MP aprovada e hoje tornada lei, na época a ação do PSOL foi acolhida e a reforma considerada inconstitucional⁷.

Os artigos “*Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*”, publicado por Frigotto (2016), e “*As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio*”, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2016), apontam que a reforma do Ensino Médio é o exemplo do descaso do governo com a formação de qualidade voltada para os jovens e a inserção desqualificada deles como mão-de-obra num mercado de trabalho caracterizado por ser altamente competitivo.

Ferretti (2018, p. 26) lembra que a reforma constituiu a segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi o Projeto de Lei 55/2016, a PEC 95, instituindo o Novo Regime Fiscal com severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017, congelando os gastos do governo na saúde e na educação. De acordo com o autor, a reforma é resultado da intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, vêm exercendo forte influência no MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, principalmente os de natureza financeira.

Para os defensores da reforma, a Lei 13.415 torna o currículo mais flexível para melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Essa ideia é justificada pela baixa qualidade do ensino ofertado no país e pela necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, diante dos índices de abandono e reprovação. Porém, Ferretti (2018, p. 26) considera equivocadas as justificativas da mudança no Ensino Médio, por atribuir o abandono e a reprovação à organização curricular, desconsiderando os demais aspectos envolvidos, como a infraestrutura inadequada das escolas, da carreira dos professores, e diversos outros fatores (necessidade de renda, violência familiar, gravidez na adolescência, ausência de diálogo entre escola e aluno).

Ao estabelecer os itinerários formativos, a reforma pretende atender aos diferentes interesses dos jovens estudantes das escolas. Mas o faz somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, atribuindo pouca atenção à produção social da diversidade juvenil e às condições

⁷ A reportagem completa está no site do partido e pode ser acessada através do link: <http://www.psol50.org.br/pgr-declara-reforma-do-ensino-medio-inconstitucional-apos-acao-do-psol/>. Acesso em: 19 maio 2018.

objetivas em que funcionam as escolas públicas, como se as limitações que justificaram tal reforma, e que continuam presentes nas escolas, pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado.

No entanto, a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador (FERRETTI, 2018, p. 33).

Na visão de Ferretti (2018, p. 33), os defensores da reforma argumentariam com razão que ela responde à necessidade de enfrentar, no plano educacional, os desafios postos pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho, provocadas pelas transformações neoliberais, produzidas a partir de 1970. Tais mudanças referem-se à diminuição das ofertas de trabalho e a maior qualificação do trabalhador para exercer diferentes funções. Diante dessas transformações, novas demandas são feitas pelo empresariado ao campo educacional que, com a BNCC e a reforma do Ensino Médio, procuram garantir a constituição da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital. Por isso, a Lei 13.415 não aponta na direção da mudança social e fortalece as desigualdades existentes.

A ABECS, em atuação ampla e diversificada, mobiliza seus argumentos científicos contra a reforma, enfatizando que a ausência do debate científico pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política representa um retrocesso social, cultural e científico inestimável para a educação brasileira. A ABECS repudia a exclusão das disciplinas que representam áreas científicas fundamentais para a formação dos jovens, como escolha do governo do presidente Michel Temer (PMDB). Do mesmo modo, critica a opção desse governo por uma educação voltada para a formação técnica, mercadológica e pragmática, ao contrário da reflexão humanística e crítica para a vida em geral⁸.

⁸ Disponível em: <https://abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 19 maio 2018.

A SBS também lançou nota pública sobre a reforma e analisa que a utilização do instrumento da Medida Provisória para tratar de tema tão sensível e complexo é algo temerário e pouco democrático. Consta ainda na nota que um tema envolvendo milhares de instituições públicas e privadas, portanto, milhões de profissionais, exige um debate amplo e não a apresentação de uma solução pronta e acabada para o projeto de educação no país. Assim, a SBS condena a reforma do Ensino Médio da maneira como é realizada, entretanto, curiosamente, nada afirma sobre a importância da Sociologia permanecer como disciplina obrigatória no Ensino Médio⁹.

1.3. Sociologia na rede paulista

O retorno da Sociologia à grade curricular obrigatória do Ensino Médio no Brasil e, particularmente, no estado de São Paulo foi um momento de relevância histórica, pelo tempo em que essa disciplina permaneceu excluída das escolas no país. Sua retomada significou o enfrentamento de desafios teóricos, metodológicos, didáticos e pedagógicos pelos profissionais que se engajaram na elaboração dos currículos escolares. A várias vezes em que a Sociologia foi incluída e excluída da grade curricular básica nacional não permitiu que fosse estabelecida, perpetuando um certo desconhecimento sobre ela.

De acordo com Cação e Mendonça (2011, p. 228), etimologicamente currículo significa “caminho, jornada, trajetória a ser seguida” e encerra as ideias essenciais de “sequência ordenada” e “noção de totalidade de estudos”. Entendido como o rol de disciplinas ou conteúdo a ser ministrado, atualmente o conceito apresenta diferentes definições contraditórias, podendo colocar em risco a especificidade e a efetividade da ação docente. Conforme essas estudiosas:

Ao definir currículo, está-se descrevendo a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político, econômico, social, para um determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional, concretizada no projeto político-pedagógico que a escola constrói e lhe confere identidade (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011, p. 229).

Nesse sentido, currículo é uma construção social, não um conceito. A análise da reforma curricular paulista, a qual o ensino de Sociologia esteve presente, e sua

⁹ Nota pública disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/2017/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73&url=Zm9ybXVsYXJpbz1ub3RpY2lhcjZtZXRvZG89NCZvcmlbmFtZW50b25vdGljaWFzPURhdGEmb3JkZW1ub3RpY2lhcjZtZXNjJnBhZ2luYT0y&voltar=sim>. Acesso em: 19 maio 2018.

contextualização no cenário mais amplo das políticas educacionais, teve características bem definidas a partir da década de 1990, quando o neoliberalismo se tornou hegemônico na sociedade, determinando mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais, como a economia e a educação. Desde então, estudos sobre o neoliberalismo e educação visam como eixo central dessa relação a mercantilização da educação (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011).

Na década de 1990, a primeira reforma educacional paulista apontou a gestão como causa dos problemas educacionais do período, e não a falta de investimentos. Assim, houve necessidade de instituir novo modelo de gestão, que atendesse às demandas da chamada “sociedade globalizada” e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. Essa reforma deslocou o eixo de atenção do pedagógico para o administrativo, originando o Programa “Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual”, subordinado à lógica da racionalidade econômica.

A partir desse momento, a gestão escolar passou a ser comparada com a gestão de empresa. Essas medidas marcaram o agravamento de problemas, como o aumento do número de alunos por sala de aula, baixos salários, falta de professores, sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa de alunos, resultante da aplicação da progressão continuada. Isso resultou em ações viabilizando metas propostas que investissem na dimensão pedagógica, mas que também davam continuidade às políticas anteriores.

No governo de José Serra (PSDB), com a secretária estadual de educação Maria Helena Guimarães de Castro, foi lançado um amplo plano para a educação paulista, denominado “Plano Estadual de Educação”, com 10 ações para atingir 10 metas até 2010. Argumentava-se que o foco era melhorar a qualidade do ensino público paulista, uma vez que o estado já havia vencido o desafio da inclusão, cabendo, então, como objetivo, melhorar cada vez mais o aprendizado oferecido¹⁰.

Na visão de Cação e Mendonça (2011, p. 230), a proposta curricular do Estado de São Paulo através do programa “São Paulo faz Escola”, de 2008, foi reflexo das reformas educativas de cunho neoliberal, emanadas de governos regidos pelos princípios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, pautados pelo

¹⁰ Para clareza das ações e metas do Plano Estadual de Educação, ver Cação e Mendonça (2011, p. 225-228).

favorecimento do capital. Assim, as reformas educacionais foram empreendidas visando “ajustar” a escola a nova conjuntura do processo de acumulação de capital. Nesse sentido, as reformas são acompanhadas pelo esvaziamento da educação escolar, pela “desintelectualização” do professor, pela precarização, pelo “aligeiramento” e fragmentação da formação inicial e pelo esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, com prevalência da pedagogia das competências.

Dessa forma, as autoras entendem que a proposta paulista visa à homogeneização do conhecimento escolar e às práticas curriculares, concebendo o currículo como produto acabado. Com a mesma lógica instrumental e normativa, os professores são expropriados do seu legítimo papel de construtores da prática docente e, conseqüentemente, do currículo, para se tornarem executores de um projeto concebido nos gabinetes da Secretaria da Educação.

Cação e Mendonça (2011, p. 233) enfatizam que as escolas não tiveram oportunidade de opinar sobre os pressupostos e as necessidades de implementação de uma nova proposta curricular e nem foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento das inovações. Os docentes, gestores e estudantes viram seu cotidiano totalmente alterado, ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela secretaria, a contar do início de 2008.

Em 2008, as professoras Pimenta e Schrijnemaekers (2011) tiveram a experiência de participarem da confecção dos *Cadernos de Sociologia* para as escolas estaduais, contribuindo na construção da proposta pedagógica para o ensino de Sociologia na educação básica paulista. Essa experiência foi relatada na forma de artigo, em que as professoras procuraram esclarecer como se deu o processo de criação e de elaboração do material, contribuindo para o debate sobre a Sociologia na educação básica.

De acordo com Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 408), a proposta curricular de Sociologia que vigora atualmente é fruto de uma longa discussão de quase 30 anos, cuja origem é um texto elaborado pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP), por volta de 1983. Ela se sustenta nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A proposta aceita para o estado de São Paulo foi formulada pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), participando professores e pesquisadores envolvidos com a questão do ensino de Sociologia na educação básica e pertencentes à diversas

universidades públicas do país. O princípio orientador da proposta é a ideia de que o ensino de Sociologia deve visar o desenvolvimento do aluno como ser humano, através de uma formação ética, que propicie o desenvolvimento da sua *autonomia intelectual* e de seu *pensamento crítico*, como forma de prepará-lo para a *cidadania*.

Especificamente, a proposta tem o objetivo de levar o aluno a compreender quem ele é, tendo em vista seu pertencimento à sociedade brasileira. Nesse sentido, a Sociologia tem que propiciar as condições para o desenvolvimento de uma certa forma de pensar, denominada de *sensibilidade sociológica*.

Desde o início da elaboração da proposta até o final da execução dos trabalhos, Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 408) esclarecem que, para a equipe, o objetivo da Sociologia no Ensino Médio não era a formação de sociólogos, mas a construção de um outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio das ferramentas próprias da Sociologia. Por essa razão, não havia sentido adaptar os mesmos conteúdos utilizados no ensino superior ou nos cursos de bacharelado para o Ensino Médio.

Tratava-se de manter o foco na interdisciplinaridade entre a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, além das outras Ciências Humanas que integram o currículo básico, como a História, a Filosofia e a Geografia. Mais importante ainda era manter os princípios orientadores da LDB e das OCN, cujo ponto de partida central é a formação e o desenvolvimento do aluno como ser humano.

Assim, é a *sensibilidade* e não o *raciocínio* que deve ser desenvolvida no Ensino Médio. O raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade cientificamente. A sensibilidade sociológica, entretanto, faz parte da educação básica, defendida desde os anos de 1980 por educadores e cientistas sociais. É preciso, portanto, colocá-la em prática.

Logo após a elaboração dos princípios norteadores e da proposta curricular, era preciso propiciar as ferramentas para que os professores pudessem criar as condições de desenvolvimento dessa sensibilidade na sala de aula, com os alunos da rede pública. O problema inicial, portanto, era transformar o texto da proposta em sugestões de atividades práticas, adequadas ao formato exigido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

Em 2008, a Sociologia tornou-se matéria obrigatória nas três séries do Ensino Médio, sendo introduzida no estado de São Paulo a partir de 2009. Entre a aprovação

da proposta da SBS pela SEE, isso implicou um prazo curtíssimo para início da produção dos Cadernos e o prazo de entrega do material. Todas as séries previam um Caderno para o Professor e um Caderno de Atividades para o Aluno, em cada um dos quatro bimestres, totalizando 12 Cadernos para o Professor e 12 para o aluno. Depois, esses cadernos foram divididos por semestres, em volume 1 e volume 2, totalizando 6 para cada um, em todas as séries.

Dessa forma, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia (2009) está dividida em torno de três grandes eixos articulados entre si, como demonstram Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 410). Cada um corresponde a uma série do Ensino Médio. Os temas foram sugeridos para estabelecer um contato gradual entre o aluno e a Sociologia, construindo cuidadosamente, por meio da leitura e interpretação de textos, aulas dialogadas, atividades de dramatização, interpretação de imagens e outros exercícios práticos de introdução à pesquisa de campo. O objetivo é ajudar os alunos na compreensão do que é a Sociologia, de como se constrói o olhar sociológico sobre a realidade e de quais princípios e discussões se servirão para desenvolver a sensibilidade sociológica.

Nos Quadros 1, 2 e 3, apresentados a seguir, encontramos a organização desses temas em cada uma das séries, disponíveis na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia (2009):

Quadro 1 - Temas da 1ª série do ensino médio

1ª Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
O aluno na sociedade e a Sociologia - A Sociologia e o trabalho do sociólogo. - O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade. - Como pensar diferentes realidades. - O homem como ser social.	O que permite ao aluno viver em sociedade? - A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho. - Relações e interações sociais. - Socialização.
3º Bimestre	4º Bimestre
O que nos une como humanos? O que nos diferencia? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens: - o que nos diferencia como humanos; - conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; - características da cultura; - a humanidade na diferença.	O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II: da diferença à desigualdade: - etnias; - classes sociais; - gênero; - geração.

Fonte: "Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia" (2009).

Quadro 2 - Temas da 2ª série do ensino médio

2ª Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>De onde vem a diversidade social brasileira?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A população brasileira: diversidade nacional e regional. - O estrangeiro do ponto de vista sociológico. - A formação da diversidade: <ul style="list-style-type: none"> - migração, emigração e imigração; - aculturação e assimilação. 	<p>Qual a importância da cultura na vida social?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura e comunicação de massa: <ul style="list-style-type: none"> - música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho como mediação. - Divisão social do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<p>O aluno em meio aos significados da violência no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violências simbólicas, físicas e psicológicas. - Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escola. - Razões para a violência.

Fonte: “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia” (2009).

Quadro 3 - Temas da 3ª série do ensino médio

3ª Série	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O que é cidadania?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O significado de ser cidadão ontem e hoje. - Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos. - A Constituição Brasileira de 1988. - A expansão da cidadania para grupos especiais: <ul style="list-style-type: none"> - crianças e adolescentes, idosos e mulheres. 	<p>Qual a importância da participação política?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de participação popular na história do Brasil. - Movimentos sociais contemporâneos: <ul style="list-style-type: none"> - movimento operário e sindical. - movimentos populares urbanos. - “novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT.
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Qual é a organização política do Estado brasileiro?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado e governo. - Sistemas de governo. - Organização dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. - Eleições e partidos políticos. 	<p>O que é não-cidadania?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desumanização e coisificação do outro. - Reprodução da violência e da desigualdade social. - O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho.

Fonte: “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia” (2009).

Desde as primeiras atividades sugeridas, os recursos para desenvolver a sensibilidade sociológica são dados por meio de dois princípios das Ciências Sociais: o da *desnaturalização* e do *estranhamento*. Através deles, procura-se fazer com que o aluno perceba que o olhar da Sociologia para o objeto de sua análise se constrói com a atitude de estranhamento, isto é, afastamento e crítica com relação a tudo que

lhe parece natural, verdadeiro e definitivo. Esses princípios, encontrados nas OCN, contribuem para evitar que o aluno se acostume com as explicações absolutas sobre os fenômenos sociais.

O estranhamento é acompanhado da desnaturalização do olhar. Na visão de Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 411), essa estratégia didática permite mostrar aos alunos que existem diferentes formas de conhecimento e que é a maneira específica como o sociólogo analisa a sociedade que lhe possibilita construir um conhecimento científico sobre a realidade. Essa postura é também uma forma de respeitar a heterogeneidade dos alunos, pois é partindo dos seus conhecimentos é que se oportuniza a possibilidade de se construir a sensibilidade sociológica em relação à realidade, sem a imposição de conceitos.

Os temas apresentados na proposta curricular, de acordo com o formato exigido pela SEE, foram divididos e desenvolvidos em *Situações de Aprendizagem*. Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 416) explicam que a Situação de Aprendizagem consiste no desenvolvimento dos temas a partir do exercício de *Sondagem e Sensibilização*, no qual o aluno é levado a pensar, pela primeira vez, no assunto a ser trabalhado nas aulas. Gradualmente, são sugeridas atividades relacionadas com o tópico abordado na sondagem, até a avaliação e a proposta de recuperação.

Todos os procedimentos são fundamentados nos objetivos específicos de cada aula. Eles são pensados como um conjunto de conhecimentos trabalhados e de competências e habilidades que se espera desenvolver nos alunos, ao final de cada Situação de Aprendizagem.

Nesse formato, um problema que se manifestou de início e ainda se manifesta é a carga horária reservada à Sociologia em cada uma das séries. Inicialmente, a 1ª e a 2ª séries teriam uma aula de 50 minutos por semana e a 3ª série teria duas. Hoje, as três séries têm duas aulas de 50 minutos por semana. Contudo, todo professor sabe que o tempo efetivo da aula é bem menor que esses escassos 50 minutos (por conta de situações como acomodação, chamada etc). Com tão pouco tempo, cada aula é preciosa, o conteúdo enxuto e o desafio enorme para os professores.

O material produzido a partir da proposta curricular aprovada pela SEE não constitui um livro didático, para os professores da rede pública do estado, e sim um conjunto de atividades sugeridas, podendo ou não serem aplicadas. Por não constituírem livros didáticos, os Cadernos do Aluno foram concebidos como cadernos de atividades com o objetivo de complementarem as práticas pedagógicas e

incentivarem atividades de leitura, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras competências e habilidades descritas minuciosamente na *Matriz de Avaliação Processual*, lançada em 2016.

De acordo com Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 417), é preciso dizer que os Cadernos de Sociologia não devem servir como uma amarra para o professor. Como qualquer outro material de natureza pedagógica, alegam as autoras, ele precisa de adaptações, cabendo ao professor fazê-las de acordo com a realidade da turma em que leciona. Portanto, cabe ao educador conhecer a realidade da escola, o perfil de cada turma e dos alunos com quem convive. É tarefa dele selecionar, adaptar, recortar, excluir e decidir quais atividades sugeridas utilizará ou não durante o curso, estabelecendo a mediação entre os conteúdos e os alunos.

Um dos principais obstáculos enfrentados pela equipe de autoras na elaboração e produção dos Cadernos foi produzir um mesmo material a ser aplicado por toda a rede pública estadual, ou seja, por um corpo docente diversificado em termos de origem, formação e tempo de experiência na área, além das diferenças entre os alunos. Pela precariedade em infraestrutura e a falta de recursos de muitas escolas, a equipe sabia que o giz e a lousa seriam os únicos disponíveis, de modo que as atividades dos Cadernos não poderiam incluir a análise de filmes ou qualquer outro material que demandasse a utilização de diferentes tecnologias.

Apesar de todo esforço na elaboração do currículo, pode-se dizer que, historicamente, ainda há quatro grandes dificuldades a serem enfrentadas na prática: a falta de professores capacitados para dar conta da demanda, as poucas pesquisas na área de ensino, um currículo comum consensual e testado adequadamente para esse nível de ensino e o preconceito que cerca as Ciências Sociais no Brasil.

As idas e vindas da disciplina nos currículos do Ensino Médio tiveram um efeito desastroso para o ensino de Sociologia na escola. Poucos são os professores licenciados especificamente para lecionarem Sociologia em toda a rede pública do Estado. Não há também uma proposta curricular aceita e testada em larga escala nos vários estados brasileiros. Com a obrigatoriedade da disciplina, um grande desafio que se colocou foi o da formação de professores na área de Ciências Sociais.

Diante dessa realidade, a equipe de autoras elaborou os Cadernos do Professor pensando que, nos anos iniciais da implementação da disciplina, poucos seriam os docentes disponíveis para lecionar as aulas de Sociologia, como de fato ocorreu. Os conceitos, problemas, temas e conteúdos próprios à Sociologia foram

apresentados o mais gradual e claramente possível, dentro da formatação imposta pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela fundação responsável pela editoração dos Cadernos.

Outro ponto importante colocado por Pimenta e Schrijnemaekers (2011, p. 414), destacado pelo próprio Ministério da Educação (MEC), foi o fato de que havia poucas pesquisas focando especificamente o Ensino Médio. Assim, ao escreverem os Cadernos, quase não foi possível encontrar materiais orientados para os jovens matriculados nesse nível de ensino. Faltava um material didático consolidado em larga escala, que fosse apropriado para o Ensino Médio, pois dotado de linguagem diferente da do ensino superior e dos cursos de bacharelado.

A própria Orientação Curricular Nacional para o ensino de Sociologia destaca que algum tipo de adaptação deve ser feita pelo professor nas suas aulas. Isso colocou em questão a utilização dos textos clássicos da sociologia com a seleção dos autores, bem como o tamanho dos trechos a serem utilizados nas atividades sugeridas. Em geral, a equipe optou por um meio-termo entre citações originais, paráfrases e adaptações elaboradas especialmente para o projeto, a partir da pesquisa de diversas fontes bibliográficas.

Na elaboração do material ficou claro que não há consenso dentro da própria ciência em relação a determinados conceitos e posições metodológicas. Assim, optou-se por desenvolver nos jovens sensibilidade sociológica para determinados temas e discussões, mais do que formá-los com discussões acadêmicas. O aluno no Ensino Médio deve ter a clareza que o posicionamento da Sociologia, enquanto ciência, não é homogêneo, tampouco determinante em relação à forma como os fenômenos devem ser estudados. Neste sentido, embora os Cadernos apresentem definições e conceitos, eles nunca devem ser tomados como definitivos, podendo ser objeto de debate e reflexão na sala de aula.

Aliado a tudo isso, ainda há o histórico preconceito que as Ciências Sociais sofrem no Brasil. As razões para isso vão desde o desconhecimento sobre o que é a Sociologia e para o que ela serve até o medo de que esteja ligada ao comunismo. Muitos professores são estereotipados como ateus ou doutrinadores esquerdistas. Portanto, há também a grande tarefa de lidar com esse preconceito enraizado em muitos jovens e nas suas famílias.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZANDO O CINEMA

Nunca vi um fã de Scorsese matar um fã de Kubrick. Cinema, a melhor religião.

Mundo dos filmes

2.1. Tecnologia e capital

Mesmo que não seja possível definir de forma permanente o que é o cinema, tentamos buscar algumas elucidações para que, no final, tenhamos a possibilidade de construir ideia que aponta um caminho na relação com o ensino. As considerações que se seguem podem indicar direção compreensiva, mas aberta a diferentes interpretações.

De acordo com Bernardet (1991), o cinema é um complexo ritual, que envolve diversos elementos, a começar pelo gosto do público por este tipo de espetáculo, a publicidade, o envolvimento de pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro na produção de filmes. Além disso, constam as grandes distribuidoras, que encaminham os filmes para os donos das salas de exibição, que os projetam para os espectadores pagantes de ingressos, que vivenciam os filmes numa tela grande e dentro de sala escura.

Em geral, para nós espectadores, o cinema é apenas as histórias contadas através das imagens na tela, das quais gostamos ou não cujas intrigas nos emocionam ou não. Muitas vezes, deixamos de pensar que o cinema é composto envolve complexa máquina internacional da indústria, do comércio e do controle cinematográfico envolvendo uma linguagem capaz de influenciar e formar pessoas.

No primeiro dia de exibição pública do cinema em 28 de dezembro de 1895, no Grand Café, em Paris, foram apresentados filmes curtinhos, produzidos com câmera parada, em preto e branco e sem som. Um desses filmes em especial mexeu com o público: um trem chegando na estação, captado de forma que a locomotiva enchia a tela, como fosse se lançar sobre a plateia, assustando-a.

Nessa época, todas as pessoas que estavam naquele local sabiam o que era um trem de verdade e não havia motivos para se assustarem. Mas essa experiência trouxe a novidade da ilusão. O trem na tela *como se fosse* verdade. Parece verdadeiro, embora saibamos que é mentira, que fazemos de conta, enquanto dura um filme, que é verdade. Essa ilusão de verdade, chamada de *impressão de realidade*, foi para Bernardet (1991, p. 12) a base do grande sucesso do cinema.

Quem primeiro percebeu a ilusão da verdade no cinema foi alguém do teatro que trabalhava com mágicas, chamado Georges Méliès. Numa oportunidade, ele foi falar com os irmãos Lumière, para adquirir o cinematógrafo. Contudo, Méliès foi

desencorajado por Lumière, porque, para o segundo, o cinematógrafo não tinha futuro como espetáculo, servindo apenas como instrumento científico para reproduzir o movimento em pesquisas.

Méliès adquiriu um cinematografo por outras vias e foi por acaso que ele percebeu a fantasia do cinema como algo tão real como a realidade. Ele estava filmando na rua, quando aconteceu um problema com sua câmera, conta Bernardet:

Estava ele filmando na rua (acabou comprando na Inglaterra a câmara que não conseguira na França), quando a máquina enguiçou, e depois voltou a funcionar. Na tela, viu-se o seguinte: numa rua de Paris cheia de gente passa um ônibus que, de repente, se transforma num carro fúnebre. É que durante a interrupção da filmagem o ônibus tinha ido embora e um carro fúnebre ficara no lugar. Só que na tela ficou uma mágica com toda a força de uma realidade. No cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda a força (BERNARDET, 1991, p. 13).

Há muito tempo que cientistas e artistas tentam reproduzir a realidade por meios artificiais. A pintura e a fotografia nos trazem essa impressão, mas nenhuma das duas conseguem a impressão de realidade produzida pelo movimento. Há séculos, os cientistas tentaram criar imagens em movimento. Diversas experiências foram realizadas com diferentes equipamentos para tentar fixar movimentos rápidos, que não podem ser analisados a olho nu. Com o cinema, o sonho do movimento e da reprodução da vida foi realizado.

A criação de imagens capazes de seduzirem o público aconteceu graças ao surgimento de uma máquina: o cinematógrafo. Este equipamento foi desenvolvido através de pesquisas para a produção de imagens em movimento nos países europeus e nos Estados Unidos, graças ao investimento da burguesia, classe social que triunfou e transformou as relações de trabalho e produção da sociedade com a Revolução Industrial.

A burguesia desenvolveu diversas máquinas e técnicas que facilitaram a sua dominação e acumulação de capital, como também ajudaram a criar um universo cultural à sua imagem, que foi imposto às sociedades num processo de dominação cultural, ideológico e estético. No fim do século XIX e começo do século XX, surgiram a luz elétrica, o telefone, o avião e, dentre essas máquinas, o cinematógrafo. A burguesia já praticava a literatura, o teatro, a música e ainda trouxe a novidade do cinema. Por isso, para Bernardet (1991, p. 15), o cinema é criação da burguesia.

O cinema burguês era uma arte baseada na máquina, que através de processo químico permitia imprimir imagem numa película sensível e torná-la visível a grande

quantidade de pessoas, mediante auxílio de outras máquinas, acreditando na ilusão de reproduzir a vida tal como ela é. Todo esse equipamento mecânico e químico permitia afirmar uma arte objetiva, neutra, sem a intervenção humana. Durante muito tempo, aceitou-se essa interpretação e, apesar das coisas terem mudado muito, ainda há em nós restos dessa forma de entender o cinema.

No entanto, sabemos que o cinema não reproduz a realidade. A imagem cinematográfica é uma forma de representação que se implantou no Renascimento, durante o fim da Idade Média, com a noção da perspectiva na pintura. Sabemos também que o movimento na imagem cinematográfica é uma ilusão ótica, pois ela é sempre imóvel e nasce da seguinte maneira:

[...] “fotografa-se” uma figura em movimento com intervalos de tempo muito curtos entre cada “fotografia” (= fotogramas). São vinte e quatro fotogramas por segundo que, depois, são projetados neste mesmo ritmo. Ocorre que o nosso olho não é muito rápido e a retina guarda a imagem por um tempo maior que 1/24 de segundo. De forma que, quando captamos uma imagem, a imagem anterior ainda está no nosso olho, motivo pelo qual não percebemos a interrupção entre cada imagem, o que nos dá a impressão de movimento contínuo, parecido com o da realidade. É só aumentar ou diminuir a velocidade da filmagem ou da projeção para que essa impressão se desmanche (BERNARDET, 1991, p. 18).

Para Bernardet, há a intenção da burguesia de fazer desaparecer os aspectos artificiais e, assim, apresentar o cinema como a reprodução do olhar natural da realidade. No entanto, dizer que o cinema reproduz a visão natural, elimina a identificação da pessoa ou a classe social que produz esse cinema, desaparecendo também a representatividade do seu ponto de vista. Assim, o grupo social que produziu o filme não pode ser questionado e é dessa forma, que um dos aspectos da dominação ideológica ganha espaço no campo da estética.

Para controlar a sociedade, a classe dominante não pode apresentar sua ideologia de modo explícito. Deve-se fazer acreditar que sua perspectiva é a de todos e essa é a verdade. Aí a necessidade de fazer desaparecer os artifícios do cinema para a manipulação, apresentando-o como a expressão do real. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, como diz Bernardet (1991, p. 20), e a história do cinema é, em grande parte, a luta constante para manter oculto os aspectos artificiais e manter a impressão de realidade, como também a luta pelo esforço para denunciar esse ocultamento e fazer aparecer quem fala através das lentes.

Um fator que possibilitou ao cinema virar uma arte dominante foi a possibilidade de se poder tirar cópias. Esse fenômeno permitiu que o mesmo produto

fosse apresentado simultaneamente em vários lugares para públicos ilimitados, o que ampliou as possibilidades de divulgação e de dominação ideológica com profundas repercussões sobre o mercado. O teatro, o show ou até mesmo uma aula são diferentes. Limitam-se ao espaço e ao público presente. A quantidade ilimitada de espectadores que podem assistir simultaneamente a um mesmo filme proporciona ressarcimento do investimento e lucro mais rápidos.

A possibilidade de fazer cópias dos filmes transformou o cinema numa mercadoria do tipo abstrata. O consumidor não compra o filme, mas o direito de o assistir numa sala de exibição. Assim, estruturou-se os aspectos comerciais da indústria cinematográfica. No início, os produtores vendiam cópias dos seus filmes aos exibidores que os exibiam e revendiam quantas vezes quisessem, eliminando os produtores dos lucros obtidos com a exibição das cópias.

Percebendo essa ausência nos lucros, os produtores passaram a alugar seus filmes, recebendo parte das receitas obtidas pelas exibições. Dessa forma, então, a indústria e o comércio cinematográficos foram se estruturando em três níveis: o produtor, o exibidor e, entre os dois, o distribuidor, circulando sempre os direitos de exibição das imagens e não a mercadoria concreta. O distribuidor não é proprietário das cópias cinematográficas, apenas possui os direitos de vendê-las aos exibidores, que também não são os proprietários e possuem apenas os direitos de exibi-las.

Essa oportunidade de fazer dinheiro com o cinema permitiu grandes investimentos, expandindo o mercado mundial controlado por poucas cinematografias. As cópias baratas circularam pelo mundo, beneficiando-se das matérias-primas dos países dominados pela burguesia, conquistando novos mercados.

As produções dos países industrializados com populações de alto poder aquisitivo e amplo mercado interno impedem as produções dos países menos ou não industrializados, como o Brasil, já que o custo de produção é maior do que a circulação dos produtos estrangeiros. Conseqüentemente, nesses países o circuito de exibição que se cria é em função dos produtos importados. Inicialmente, isso possibilitou que as cinematografias europeias dominassem o mercado brasileiro até a Primeira Guerra (1914-1918). Contudo, após esse evento houve a substituição pelo cinema norte-americano.

Nesse sentido, Bernardet (1991, p. 27) esclarece que o Brasil nunca conseguiu enfrentar a importação dos filmes norte-americanos, porque ela está vinculada às

exportações das matérias-primas brasileiras, como o café ou alguns produtos manufaturados. Diante de uma possível restrição à importação dos filmes, os Estados Unidos podem responder com a ameaça de abandonarem a importação dos produtos que pesam na balança comercial brasileira.

Os efeitos da dominação dos países subdesenvolvidos pelas cinematografias industrializadas não são exclusivamente econômicos e atinge principalmente a cultura. Essa dominação é capaz de formar gostos, hábitos e comportamentos, desenvolvendo valores éticos, políticos e estéticos.

Para Bernardet, o exemplo brasileiro é significativo. O espectador tem que acompanhar o enredo do filme lendo as legendas, situação que o obriga a passar os olhos rapidamente pelas imagens. Isto resulta num espectador que não tem tempo para se deter nas imagens. Pouco treinado visualmente, ele é pouco treinado auditivamente também, já que não acompanha o diálogo pelo ouvido, mas pela leitura. Assim, a nossa formação estética e audiovisual pode estar sendo empobrecida pelo cinema legendado.

2.2. Linguagem e mercadoria

No início do cinema, os filmes eram curtos e não contavam histórias. As imagens eram registradas através de câmera fixa num determinado lugar. O cinema de ficção também começou com câmera fixada num determinado lugar para registrar as cenas seguidas umas das outras. Os filmes eram sucessão de quadros, entrecortados por letreiros que apresentavam diálogos e davam algumas informações.

Aos poucos, a linguagem cinematográfica foi-se construindo através de um projeto de contar histórias, substituindo os folhetins do século XIX, que entretinham os leitores. O cinema estava se preparando para se tornar o grande contador de histórias do século XX.

Pode-se dizer, segundo Bernardet (1991, p. 33), que o desenvolvimento da linguagem cinematográfica deve a criação de estruturas narrativas em quadros e a relação com o espaço com o movimento da câmera. Inicialmente, o cinema contava suas histórias através de quadros consecutivos, segundo modelo de história linear. Seria como dizer: acontece isso (primeiro quadro) e depois acontece aquilo (segundo quadro), assim por diante.

O que fez mudar a forma de fazer cinema foi quando deixaram de mostrar cenas que se sucedem no tempo e conseguiram dizer “enquanto isso”. Quer dizer, passaram a filmar as diferentes perspectivas de tempo e de lugar, enquanto ocorre um acontecimento. E na medida que essas formas foram se constituindo, o público foi se educando visualmente para entender o que estava passando na tela.

Outro fato que possibilitou o desenvolvimento do cinema foi quando a câmera deixou de ser fixa e começou a explorar diferentes espaços. De acordo com Bernardet (1991, p. 34), consideramos dois tipos principais de movimentos da câmera: os *travelings*, ou carrinhos, e as *panorâmicas*.

No *traveling*, a câmera é, geralmente, posta em cima de carrinho ou trilhos, aproxima-se ou afasta-se, fazendo movimentos para frente ou para trás, podendo também se mover para as laterais. Com a modernização das câmeras, é possível fazer esses movimentos de aproximações ou afastamentos através do “zoom”, embora não seja igual ao deslocamento da câmera.

Nas panorâmicas, o pé da câmera não se desloca em relação ao chão em que está fixada, e gira sobre seu pé. Nesse sentido, pode girar horizontalmente para a direita e para a esquerda, ou verticalmente para cima e para baixo. A câmera pode alcançar 360°, como uma cabeça humana que gira sobre o próprio pescoço.

Figura 1 - Técnica de filmagem travelling sobre os trilhos no filme Alamo (2004)



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Travelling>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Figura 2 - Técnica da filmagem panorâmica no documentário "Dim", Pindoretama, Ceará



Fonte: Disponível em: <http://olharpanoramico.blogspot.com/2007/08/>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Atualmente, os movimentos da câmera envolvem a combinação desses dois tipos básicos de movimento, num tipo de “carrinho livre”. O máximo de mobilidade alcançada é com a câmera na mão. A leveza dos equipamentos modernos permite que a câmera seja colocada sobre o ombro, atribuindo-lhe a mobilidade do corpo. Com o surgimento dos *smartphones*, qualquer pessoa é capaz de filmar com o movimento da mão. Atualmente, observamos uma série de vídeos amadores filmados com celulares circulando pela internet

Através dessas técnicas é possível recortar os espaços e filmar imagens em espaços mais amplos (paisagem) ou mais restritos (um rosto). Assim, o recorte de espaço e suas modificações de imagem para imagem tornou-se um elemento linguístico característico do cinema.

A posição da câmera em relação ao o que ela filma é o ângulo. A posição que se filma com determinado ângulo tem uma finalidade expressiva. Por isso, Bernardet (1991, p. 36) diz que filmar é uma atividade de análise.

Perinelli Neto (2016) sistematizou essas técnicas de filmagem ao ministrar cursos voltados para a discussão da relação entre cinema e educação com a formação docente. Nos cursos, foram produzidos curtas-metragens envolvendo questões sobre as cidades do Noroeste paulista, orientados pelos módulos “Roteiro cinematográfico” e “Plano cinematográfico”.

No módulo “Roteiro cinematográfico” foi apresentado o que é roteiro cinematográfico pensando na relação entre texto e imagem, em que o primeiro serve de base para o segundo na produção fílmica. Na definição apresentada no módulo, o roteiro significa a primeira forma escrita de um filme, entendendo-o como algo transitório para a conversão do texto em um produto audiovisual. O roteiro também se caracteriza pelo conteúdo descritivo do texto, informando o que a equipe que trabalha no filme deve fazer.

Na elaboração da escrita do roteiro é imprescindível a presença da pesquisa na sua produção e o emprego da diversidade de saberes com forte influência da intertextualidade presentes não apenas no roteiro, mas em vários suportes discursivos do filme, como a trilha musical, o figurino, a fotografia, o cenário, as performances dos personagens, entre outros. (PERINELLI NETO, 2016, p. 65).

Para Perinelli Neto (2016, p. 65), o reconhecimento dessas fontes de informação para escrita do roteiro é fundamental, uma vez que a produção do filme com propósitos educativos tem na sua base conteúdos escolares preestabelecidos que podem limitar a produção artística, mas que devem fazer parte dos filmes. Além disso, algumas etapas devem ser percorridas para a elaboração do roteiro, sendo apresentada pelo autor através do esquema composto por: *ideia, sinopse, escaleta, argumento, roteiro literário e roteiro técnico*.

No módulo “Plano cinematográfico”, Perinelli Neto (2016, p. 71) destacou o roteiro técnico, uma das fases de elaboração do roteiro, como sendo o momento de interferência do diretor no texto do roteirista, incluindo nele a presença da câmera, sons, luzes, figurinos, cenários, formas de dividir e juntar cenas. O entendimento sobre o adjetivo “técnico” que acompanha o termo “roteiro”, enfatiza o saber sobre certos fazeres com instrumentos/utensílios indispensáveis para a produção fílmica.

Nesse ponto fica imprescindível notar o papel do diretor e o trabalho coletivo no cinema. O diretor é o responsável por definir os saberes e as tecnologias presentes no filme, cabendo a ele a organização da equipe de trabalho. É nesse diálogo com cada integrante da equipe (atores e técnicos) que ele lidera o processo artístico resultando na construção estética do filme. O grande diretor é alguém que sabe como construir um filme e trabalho de forma coletiva nesse sentido.

O diretor, com o roteiro técnico na construção do filme, monta os planos cinematográficos:

[...] o plano envolve a maneira como é operacionalizado o enquadramento da cena, portanto, o modo como o diretor pretende que a cena seja vista pelo espectador. Argumentamos, portanto, que o plano cinematográfico revela o olhar que o diretor deseja imprimir ao tema/assunto abordado no filme.

A opção por um determinado plano não se resume a uma questão técnica, pois cada plano permite criar um determinado sentido/sentimento em relação ao que é visto. Sendo assim, o plano cinematográfico é um elemento narrativo, quando pensamos a composição da linguagem fílmica (PERINELLI NETO, 2016, p. 72).

Os planos mais empregados na produção fílmica são: plano geral, plano aberto, plano americano, plano médio, plano fechado, close-up, plano sequência, plano subjetivo, plano conjunto e plano detalhe. Cada um deles carrega certos sentidos e usos sendo alvos de reelaboração e ressignificação pelos diretores quando dialogam com outros elementos da linguagem cinematográfica, como o cinema, os personagens, a trilha sonora, entre outros.

O *plano geral* é utilizado no começo de uma sequência para passar ao espectador a referência do local onde acontece uma ação, dando uma visão panorâmica do cenário. Já o *plano aberto* também permite a visualização do ambiente, mas preocupa-se mais com a observação de detalhes da cena.

O *plano americano* permite visualizar o personagem acima dos joelhos, enfatizando os gestos relacionados com as mãos e o tronco. O *plano médio* possibilita enfatizar gestos largos relacionados ao tronco e à cabeça, e ainda avançar no encontro do personagem com o telespectador, ao criar uma espécie de “intimidade respeitosa”, de acordo com Perinelli Neto (2016, p. 74). É o tipo de enquadramento dos apresentadores dos telejornais na televisão.

O *plano fechado* permite a visualização dos personagens a partir da altura dos ombros, destacando-o como o alvo principal da câmera. É o mais adequado para retratar as emoções e dramas internos dos personagens, expressos nas reações e gestos faciais. O *close-up* é o plano em que ocorre a diminuição gradativa em sequências do campo ótico da câmera cinematográfica ao ponto central da face do personagem, técnica bem produzida pelo zoom da câmera nos filmes do diretor Quentin Tarantino.

O *plano sequência* trata-se de acompanhar o personagem numa cena, sem cortes, potencializando os efeitos de realismo. É uma das técnicas mais desafiantes de serem filmadas, pois exige destreza no manuseio da câmera, controle do cenário e a capacidade de sustentar o texto pelos atores mediante imprevistos possíveis de

acontecer. Normalmente, é usado em algumas partes do filme, mas já foram filmados filmes em plano sequência do começo ao fim.

O *plano subjetivo* é o que tenta simular o olhar do personagem, muito usado nos filmes de terror e suspense. É um plano extremamente emocional destinado a criar situações de prazer e pânico, principalmente, podendo ampliar o efeito do real na cena cinematográfica.

O *plano conjunto* é a opção de enquadramento em que o espectador pode visualizar mais de um personagem na cena, empregado para a construção de situações que envolvam a coletividade. Por último, o plano detalhe enfatiza as pequenas características dos personagens, cenários ou objetos. Também é bastante empregado nos filmes de terror e suspense porque provoca certa curiosidade ao apresentar informações detalhadas ou ocultadas, exigindo o encurtamento e a fragmentação do olhar sobre o ambiente da cena.

Os planos cinematográficos ainda são complementados pelos movimentos e ângulos da câmera com seus efeitos narrativos, como o zoom, *travelling* e o panorâmico já apresentados, que comportam sentidos e direcionamentos (frontal, perfil, $\frac{3}{4}$ e nuca) da linguagem cinematográfica.

Figura 3 - Exemplo do plano geral



Fonte: Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/05/26/os-tipos-de-tomada-ou-plano-pela-distancia-entre-os-personagens-e-a-camera/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

Figura 4 - Exemplo do plano conjunto



Fonte: Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/05/26/os-tipos-de-tomada-ou-plano-pela-distancia-entre-os-personagens-e-a-camera/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

Figura 5 - Exemplo de plano americano



Fonte: Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/05/26/os-tipos-de-tomada-ou-plano-pela-distancia-entre-os-personagens-e-a-camera/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

Figura 6 - Exemplo do close-up



Fonte: Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/05/26/os-tipos-de-tomada-ou-plano-pela-distancia-entre-os-personagens-e-a-camera/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

Na composição do filme, as imagens são sequenciadas, uma após a outra, pela *montagem*, que é atividade de síntese, compondo plano de imagem. Esses elementos que constituem a linguagem cinematográfica não possuem uma significação em si predeterminada. O sentido da imagem é construído pela relação que esses elementos estabelecem com outras informações.

Essas indicações mostram que fazer cinema é fruto de uma seleção e escolhas. Escolhe-se filmar de perto ou de longe, em movimento ou parado, deste ou daquele ângulo para, na montagem, escolher ou descartar determinadas imagens numa ordem. Isto é um processo de manipulação que vale tanto para a ficção quanto para o documentário, sendo ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução da realidade.

Mas o cinema tem seus meios técnicos e artísticos para convencer o espectador da reprodução mais próxima possível da realidade e mascarar a artificialidade da imagem em movimento. Inclusive, dizia-se que a imagem cinematográfica reproduzia a percepção natural das pessoas. Quando o som no cinema se industrializou, foi usado exatamente para deixar o filme ainda mais próximo da realidade. São mecanismos de uma linguagem transparente, que se tornou

predominante no cinema narrativo, unindo indústria e público, marcando o modelo hollywoodiano que domina a história cinematográfica no mundo.

Vale dizer também que nem todo cinema é produzido para a reprodução da realidade. Outras linguagens cinematográficas desenvolveram-se pelo mundo opondo-se ao cinema industrial.

O cinema soviético do começo do século XX, por exemplo, priorizou a construção e não a reprodução da realidade. Para Bernardet (1991, p. 49) essa montagem não reproduz o real, mas ela é criadora, evidenciando, assim, a capacidade do cinema de produzir ideias.

O Expressionismo alemão dos anos de 1920 e 1930, influenciado pela Literatura, tinham pouca relação com a realidade cotidiana. Isto porque os espaços, a arquitetura e os objetos lembravam as ruas, as casas e as florestas totalmente deformadas. Procurava-se expressar a realidade interior que o cineasta-poeta sentia. Assim, a cinegrafia era marcada por penumbras e sombras, que abandonam seus donos, com perspectivas distorcidas, responsáveis por oprimir seus personagens.

Já o *Neo-Realismo* italiano foi responsável por renovar as temáticas, a linguagem, as preocupações sociais e a relação com o público do cinema. Após a Segunda Guerra, enquanto o cinema comercial reerguia-se, desenvolveu-se um cinema que vinha se preparando clandestinamente nos últimos anos do fascismo. Eram filmes sobre a situação social italiana, rural e urbana, do pós-guerra. Os cineastas voltaram-se para a vida dos proletários, camponeses e pequena classe-média, filmados nas ruas e ambientes naturais, substituindo os estúdios. Atores poucos conhecidos e até não profissionais apareceram no lugar das estrelas. A linguagem simplificou-se, procurando captar o cotidiano dos personagens e suas reações nas difíceis situações cotidianas.

A Vanguarda francesa dos anos de 1950, denominada “Nouvelle Vague”, também tentou escapar da narrativa comercial de contar histórias. O cinema precisava se livrar do seu aspecto literário para se tornar “puro” e encontrar sua forma específica. Os filmes procuravam expressar não situações dramáticas, mas sentimentos, estados de espírito, ambientes, aspirações, nostalgias, ideias, através das sugestões criadas pelo enquadramento e montagens. Desse grupo despontam diretores como Jean-Luc Godard, que realiza *Acosado* (1959), e François Truffaut, responsável por *Os Incompreendidos* (1959). Menos do que a questão social, tal cinema se interessou mais pelas questões existenciais de seus personagens.

Como nos aponta Bernardet (1991, p. 56), o surrealismo cinematográfico, atingiu sua melhor expressão nos filmes de Luis Buñuel, estava longe de qualquer preocupação quanto a enredos e histórias. Suas *imagens-choque* expressam pulsões, desejos, sentimentos não racionalizados e um imenso ódio pela ordem burguesa. Seus filmes expressam existência cinematográfica que busca emergir um real oculto nele e em nós, e uma maneira de se relacionar com cinema, com a sociedade e com os espectadores.

A escola documentária britânica, liderada nos anos de 1930 por John Grierson e Alberto Cavalcanti, também se opôs ao cinema industrial. Para eles, o cinema documentário é a nova educação e só terá sentido se colocado a serviço do povo. O cinema tem a tarefa de integrar o trabalhador e o cidadão no conjunto social, mostrando como seu trabalho se encaixa no sistema social. Seus filmes denunciavam a desvalorização do trabalho, assim, foram feitos filmes que mostravam o trabalho dos pescadores, dos trabalhadores dos correios e sobre a riqueza e a pobreza.

Essas escolas de cinema citadas, por mais heterogêneas que sejam, têm em comum o fato de refutarem um sistema cinematográfico dominante como forma de produção, temática, linguagem e relacionamento com o público. Divergentes política e esteticamente, foram esmagadas pelo comércio cinematográfico, que não abria suas portas para outras formas de cinema, construindo uma cultura da mídia que valoriza a mercadoria e até mesmo pela opressão política e policial.

Pertencente à cultura da mídia, o cinema continua como mercadoria dominante, construída através de linguagem específica para público diversificado e capaz de assegurar sua compra. Mas antes que o filme chegue às telas do espectador como objeto de fruição, ele percorre grande percurso, que envolve a capacidade da produção despertar o interesse das distribuidoras e das exibidoras de cinema.

Essa necessidade de gerar produto vendável criou um sistema de trabalho que reforça os aspectos da mercadoria. Como Bernardet (1991, p. 63) salienta, no início da história do cinema, o trabalho era feito por poucos, uma mesma pessoa pensava, filmava e montava o filme. Conforme a indústria foi se desenvolvendo, maior rigor no planejamento do filme foi imposto e as funções desse trabalho foram divididas. O planejamento da produção do filme impõe-se aos lucros esperados. Então não será mais um profissional que dominará o projeto da produção, mas uma firma que atribuirá a cada técnico função a ser cumprida para a fabricação do produto.

Dessa maneira, a equipe de roteirista não interfere na filmagem, o diretor recebe roteiro detalhado, o que limita sua interferência, e o montador não é influenciado pelas ideias do diretor. Todos trabalham de forma especializada. Algumas pesquisas são feitas para saber o que o público quer. Esse sistema de trabalho atomizado, que muitas vezes é confundido com trabalho coletivo ou em equipe, influencia o espectador e a crítica (BERNARDET, 1991, p. 65). Quando se diz de um filme que o roteiro é bom, mas o enredo é fraco, ou quando a música é boa, mas a cenografia nem tanto, estamos percebendo a fragmentação da obra correspondente à divisão do trabalho na fase de produção.

Ao longo do século XX, esse foi o sistema de trabalho das grandes companhias cinematográficas americanas sustentadas pelos grupos financeiros bancários que, na época da implementação do som e em consequência da crise de 1929, chegaram a colocar seus representantes nas diretorias das companhias, visando fazer com que as produções cinematográficas seguissem o modelo de produção automobilística. Nem sempre essa gerência dos grupos financeiros deu certo e as produtoras de cinema reagiram. No entanto, esse sistema continua prevalecendo e esses grandes grupos financeiros articulam suas ideias através das mídias.

Apesar desse controle, alguns diretores conseguiram impor suas marcas aos filmes que faziam. Pelo enquadramento ou pela direção dos atores, os diretores podem aumentar ou diminuir certas visões. O fato é que a relação produtor/diretor sempre foi conflituosa no cinema hollywoodiano. Alguns conseguiram contornar a situação, outros, pela orientação ideológica, dramática e estilística se chocaram com os interesses dos produtores e tiveram suas obras deturpadas e suas carreiras prejudicadas. Bernardet (1991, p. 67) admite que sendo o filme mercadoria, quem tem a última palavra é o “proprietário comercial” e não o “proprietário intelectual”.

Em outros sistemas, a produção cinematográfica tem a presença forte do Estado, seja na antiga União Soviética, onde o controle dos meios de produção era totalmente estatal e a equipe de produção funcionários do Estado, ou no caso do Brasil e da França, por exemplo, onde a produção é privada com a intervenção do Estado na regulamentação da produção e da comercialização dos filmes. Quanto aos norte-americanos, eles nunca foram favoráveis à presença do Estado controlando o mercado cinematográfico que, por vezes, acabava censurando a produção. Através da união dos produtores, eles conquistaram uma relativa autonomia, evitando a intervenção direta do Estado nos negócios.

A constituição do cinema como uma mercadoria teve e ainda tem grande influência sobre a dramaturgia cinematográfica, criando o *star-system* ou estrelado. Independente de um filme ser bom ou não, as grandes estrelas do cinema, como Marilyn Monroe, Marlon Brando, Brad Pitt, Tom Cruise e diversos outros, o torna vendável e o espectador um fã de atores e atrizes. Ou como diz Bernardet (1991, p. 74) “os deuses e deusas do cinema”, num esquema em que clube de fãs e imprensa especializada ou não apoiam esse sistema.

Evidentemente que esse público vive a relação com o cinema em contato com a arte, mas no nível de mercadoria e o nome desses artistas e diretores com suas temáticas e estilos asseguram o “valor de troca” junto a esses públicos. Além do estrelado, a classificação dos filmes em gêneros garante a existência de método de sucesso que pode ser explorado pelos produtores, consolidando os gostos dos públicos. No entanto, as fórmulas se gastam e caem em desuso, e o público precisa de novidades. Assim, a indústria cinematográfica é um mecanismo vivo na tensão entre a necessidade da *repetição* e da *inovação*.

Bernardet (1991, p. 76) explica que o filme de banguê-banguê que vemos nessa semana não é o mesmo que vimos semana passada: os enredos mudam, mas obedecem a *estruturas*, que permanecem as mesmas ou mudam com extrema lentidão. Há o mocinho e há o vilão, tudo está bem até chegar o vilão, o mocinho fica em perigo, mas acaba derrotando o vilão. Os personagens podem mudar, mas as estrelas permanecem, assim como os valores e os ambientes são praticamente os mesmos, se repetem.

É curioso notar que a tensão repetição/inovação envolve também o espectador, já que ele precisa da inovação para garantir seu divertimento e, ao mesmo tempo, da repetição para confirmar seus gostos, suas crenças, para proporcionar certa segurança ou confirmar determinado conjunto de valores.

Essas informações nos levam a pensar que o cinema de produção industrial é apenas armadilha para enganar os espectadores ingênuos e manipular suas vidas. Mas, embora a relação com o cinema aconteça dentro de um mercado, seu consumo não é obrigatório e é preciso que haja algo nos filmes que, de fato, diga a respeito da vida das pessoas. O cinema hollywoodiano deu ao público o que o público quis na versão dos produtores.

Muitos sociólogos preferiram considerar esse cinema como uma “indústria do sonho” que aliena as pessoas das suas reais situações de vida. Essa interpretação

do cinema como pura alienação e manipulação não é errada, mas certamente é insuficiente para conhecer a produção cultural industrial e o público de massa.

Para que um filme seja consumido e tenha sucesso no meio comercial, é necessário que ele atinja os sentimentos que as pessoas realmente sentem e toquem profundamente nas suas aspirações. Assim, são buscadas outras interpretações sobre a recepção do cinema pelo público.

É preciso não esquecer que um espectador cinematográfico nunca é exclusivamente um espectador cinematográfico. O cinema entra na sua vida como um dos elementos que compõem a sua relação com o mundo, o cinema não determina completamente essa relação. Além disso, contrariamente a muitas teses, diante do cinema, o espectador não é necessariamente passivo. Há formas de relação que não usam necessariamente a linguagem racional e crítica dos cientistas. No ato de ver e assimilar um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc. Quem costuma discutir filmes em cineclubes já terá percebido até que ponto um filme pode transformar-se no ato de recepção pelos espectadores (BERNARDET, 1991, p. 80).

É certo que as considerações sobre o cinema como linguagem e mercadoria tem suas consequências políticas, ideológicas e estéticas. Como exemplo, Bernardet (1991, p. 81) cita o ritmo construído pelas formas narrativas do cinema industrial, que determinaram certo tipo de ritmo, bastante acelerado, a que o público foi-se habituando. Todo sistema produtor, distribuidor, exibidor e até o público, tentará eliminar dos circuitos comerciais o filme produzido que não obedeça a este ritmo narrativo acelerado. O diretor e o montador poderão ser vistos como incompetentes e o filme ser tratado como chato ou cansativo.

Da mesma maneira, o *star-system* ou estrelado produz efeitos imediatos. Um diretor que planeja filme para o sistema comercial, pensará seu projeto com estrela do cinema na personagem principal, que se adaptara às características do ator ou da atriz. Vejamos os papéis interpretados por Arnold Schwarzenegger em *O Exterminador do Futuro* (James Cameron, 1984), *O Predador* (John McTiernan, 1987) e *O Vingador do Futuro* (Paul Verhoeven, 1990), por exemplo. Todos eles elaborados de acordo com enredo que enfatiza a trajetória individual de herói, que aparece sob determinados ângulos, mostrando a imagem do homem vencedor.

2.3. Expansão e Periferia

Filmes que não são produzidos com uma forma narrativa acelerada ou que não giram em torno de um ou poucos personagens ficam impedidos de aparecer no

esquema comercial. Mas muitos cineastas alternativos ao cinema industrial souberam usar os recursos de uma linguagem dominante para veicular suas informações a um público mais amplo, adotando formas dramáticas do cinema comercial. Caso contrário, suas ideias seriam bloqueadas antes de chegarem às telas ou não seriam bem aceitas e entendidas pelo público.

Assim, a partir da metade do século XX, públicos diversificados começam a aparecer. O surgimento da televisão faz com que ela se torne o veículo de massa por excelência. Atribui-se à televisão e a outras formas de lazer uma evasão do público das salas de cinema. A isto o cinema reage de diferentes maneiras. Diversos produtores começaram a produzir para a televisão e a alugarem seus estúdios por ser mais lucrativo.

Diante disso, o cinema precisou reagir desenvolvendo técnicas que a televisão não podia apresentar. Nessa época, o cinema colorido se afirmou (enquanto a televisão era em preto e branco), a tela das salas de cinema se ampliou em oposição ao pequeno receptor caseiro, apareceu o som estereofônico, entre outras inovações. Investiu-se em grandes produções que na tela larga e em planos abertos apresentam excelentes montagens e na tela pequena não se alcança.

A produção de baixo e médio custo diminuiu nitidamente em favor do grande investimento em filmes espetaculares, que garantem o lucro das suas produções, graças às dominações dos mercados internacionais. Esses filmes ainda buscavam o público de massa, mas, enquanto a televisão conquistava seu público de massa nos países onde se instalava, começaram a surgir filmes mais específicos dirigidos a públicos menores e mais diversificados.

Novas ramificações apareceram na produção, como os filmes eróticos e o cinema de contestação social que, valendo-se ou não de novas linguagens, dirigiu-se a um público mais aproximado da arte, que se interessa por esses assuntos.

Esta última tendência cria um público culturalmente mais sofisticado de nível universitário em geral. São públicos mais localizados que sustentam as produções movendo a concentração do cinema em pontos de poder aquisitivo mais elevado. Para Bernardet (1991, p. 91), é talvez esse “cinema de arte” que tem marcado a evolução do cinema após a Segunda Guerra Mundial (1939-45).

A partir daí, começam a proliferar os festivais que atendem as expectativas comerciais, mas também as intenções de divulgar as informações culturais. O

movimento editorial cresce com o aparecimento dos ensaios críticos, as revistas de fãs, as de informações comerciais, as de estética e as de discussão política.

O cinema torna-se também disciplina universitária e aparecem os cursos de história e crítica de cinema. Cursos profissionais passam a formar pessoas que saibam manipular técnicas de filmagens e produção, como também profissionais de formação cultural mais ampla. É desta fase também que a história do cinema é dominada pelo o que se chamou de “Cinemas Novos”.

Foi nessa época também que o cinema começou a despontar em países recém liberados das metrópoles colonizadoras. Em diversos países subdesenvolvidos africanos, o cinema nasceu da vontade das pessoas e não da existência de um mercado, e os cineastas construíram um sistema de circulação de filmes com projeções ao ar livre nas tribos.

Países da América Latina começaram suas produções. Na Argentina, desenvolveu-se um cinema na década de 1960 que analisou os problemas psicológicos de uma elite, enquanto um cinema voltado para as questões populares teve dificuldade de se afirmar. No Chile, consolidou-se um cinema documentário e de ficção que questionou a situação social e abordou os problemas políticos da época.

No Brasil, esses filmes e ideias influenciaram grupos de cineastas que se opunham ao cinema de estúdio e buscavam produções de baixo custo sobre a situação do subdesenvolvimento do país, voltados para a crítica do sistema social. O cinema novo brasileiro teve grande repercussão internacional, despertando nas elites a descoberta de uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas e antropológicas. Externamente, o movimento permitiu diálogo cultural com outros países, sendo elogiado na Europa, o que melhorou sua receptividade interna.

Até o golpe de 1964, o cinema novo concentrou-se principalmente na temática rural, procurando trazer uma visão abrangente dos problemas básicos da sociedade brasileira e do mundo social subdesenvolvido no geral. Os filmes deveriam também levar ao público popular informações que os conscientizassem da sua situação social. É um exemplo dessa época *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha, “uma espécie de ópera antropológica que lida com o misticismo e a violência como processo de revolta” (BERNARDET, 1991, p. 102). Após o golpe, a temática dos filmes focaliza-se mais na classe média brasileira. O meio dos políticos e a relação dos intelectuais com o poder torna-se tema dominante também, como em *Terra em Transe* (1967), do mesmo Glauber Rocha, sendo o exemplo mais significativo.

De modo geral, esse cinema novo afirmou-se em oposição ao cinema industrial e ao filme de produtor. Nessa nova linguagem cinematográfica, o *autor* tende a ser seu próprio produtor. É ele que pensa o projeto, procura os meios para realizá-lo, filma e acompanha a obra em todas as suas etapas. O autor não realiza um filme de encomenda, como no cinema comercial, e sua obra corresponde a uma forma de expressão e comunicação.

Uma diferença que vale ressaltar desse cinema novo em relação ao cinema hollywoodiano é que este subordinava toda a produção à história que contava e eliminava-se tudo do filme o que não fosse necessário à evolução do enredo. O cinema novo não se pauta pelo enredo, muito mais do que ele, os cineastas estavam interessados em aprofundar o comportamento dos personagens e as significações das situações em que se encontravam. Eles não faziam questão também de esconder as formas da produção dando a impressão da realidade, mostrando muitas vezes a própria câmera e a verdade atrás da produção.

O fato é que o cinema tradicional continua presente agradando a exibidores e a público. As técnicas dos cinemas novos acabaram tornando-se também uma forma de cinema dominante, circulando no mercado. Mas, paralelamente a estes cinemas, outras tendências cinematográficas desenvolveram-se de forma experimental e lutou para não ser transformado em mercadoria. O mais conhecido é o movimento americano Underground que trabalha com temas e formas de linguagem absolutamente diferentes do cinema comercial. Como exemplo, Bernardet (1991, p. 114) cita as filmagens de oito horas ininterruptas do Empire State Building de Andy Warhol, sem movimentação da câmera, sem som, e o “espetáculo” são os acidentes que podem ocorrer nesse período.

Outro tipo de produção que se desenvolveu intensamente nos últimos anos fora do sistema industrial é o cinema militante de curta-metragem. São filmes de cineastas que trabalham para os movimentos sociais ou produzidos pelos próprios movimentos ou partidos políticos. Estes filmes são significativos não só pelos temas que abordam, mas também pelo fato de tanto a sua produção como sua exibição serem incorporados às ações do movimento.

Esses filmes supõem não só meios de produção e métodos de trabalho totalmente diferentes do cinema comercial, como também circuitos de exibição e relação com os espectadores diferentes do que conhecemos da forma de entretenimento. Vemos desenvolver, novos circuitos alternativos de cinema no mundo

todo, formados por cinematecas, cineclubes, casas de cultura, sindicatos, escolas e universidades, entre outros. A relação do cinema com esses espectadores escapa ao controle das produtoras, distribuidoras e exibidoras comerciais, criando a possibilidade de pensar e fazer cinema para o desenvolvimento humano.

Não há tema que seja impedido ao cinema, por isso sua forma antológica, que deixou de ser um meio exclusivo de contar histórias para se tornar também uma linguagem de reflexão política, estética, ética, religiosa, sociológica, entre outras. Assim, os filmes não são produzidos apenas para o divertimento, mas procuram levar ao público uma informação a respeito dos assuntos que tratam recorrendo a uma linguagem que se diferencia de um espetáculo tradicional. É através dessa forma de se relacionar com cinema que podemos aprender como ele e com outras formas midiáticas relacionadas numa cultura da mídia.

CAPÍTULO 3

CONHECIMENTO CONTEMPORÂNEO

Por que devo acreditar em tudo o que me foi dito? Muitas mentiras foram criadas em nome da verdade. O problema hoje é que parece que a única realidade é a que a mídia mostra. Se não está na TV, é como se não existisse. Por isso, não assistam ao noticiário. Não leiam o jornal. Ou, se o fizerem, leiam todos.

Merlí Bergeron, na série de TV Merlí

3.1. Cultura da mídia

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a tecer os significados da vida cotidiana, dominando o tempo e lazer das pessoas, modelando suas opiniões políticas e comportamentos sociais, fornecendo o material para a construção de suas identidades. Os meios de comunicação de massa e os outros produtos da indústria cultural fornecem o modelo do significado do que é ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente.

A cultura da mídia fornece o material com que muitas pessoas constroem suas visões de mundo e seus valores mais profundos: define o que é bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e imagens fornecidas pela mídia mostram os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria das pessoas pelo mundo. Trata-se de uma cultura da imagem que explora principalmente a visão e a audição. Os vários meios de comunicação – rádio, cinema, televisão, música e imprensa (revistas, jornais e histórias em quadrinhos) – privilegiam os sentidos visuais e auditivos, misturando os dois, encadeando uma série de emoções, sentimentos e ideias.

De acordo com Kellner (2001), a cultura da mídia é constituída pelos sistemas de rádio e reprodução de som (discos, fitas, CDs, aparelhos e gravadores etc.), de filmes e seus modos de distribuição (cinemas, videocassetes, aparelhos de DVD, televisão), pela imprensa (jornais e revistas) e pelo sistema de televisão (apontado pelo autor como o cerne desse tipo de cultura). É uma cultura industrial que se organiza com base no modelo de produção de massa, produzida para a massa, de acordo com certos padrões, seguindo fórmulas, códigos e normas convencionais.

Como uma forma de cultura comercial, seus produtos são mercadorias e tentam atrair lucros privados para empresas gigantescas e interessadas na acumulação de capital, como as grandes produtoras de cinema. Elas almejam grandes audiências e, por isso, devem ser reflexo de assuntos e preocupações atuais, pois apresentam dados enigmáticos da vida social contemporânea. De acordo com o próprio Kellner:

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não. Consequentemente, a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor. Aprendendo como ler e criticar

a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (2001, p. 10).

Diante das declarações de Kellner sobre as formas que as mídias, entre elas o cinema, contribuem para a formação social das pessoas, torna-se considerável de alguma maneira a formação pedagógica crítica aos leitores da mídia. Os estudos sobre a cultura da mídia examinam alguns modos de relação entre ela e as lutas políticas e sociais, além de analisar as maneiras como ela molda a vida social, influenciando o modo como as pessoas pensam e se comportam.

Esses estudos exploram algumas das maneiras como a cultura contemporânea da mídia cria formas de dominação ideológica, que ajuda a assegurar as relações vigentes de poder e, ao mesmo tempo, fornece instrumentos para a construção de identidades e fortalecimentos de resistência e luta. Como afirma Kellner (2001, p. 10), a cultura da mídia é um terreno de disputa, no qual grupos sociais com ideologias políticas diferentes lutam pelo domínio, através de imagens e de espetáculos.

As diversas formas de cultura veiculada pela mídia induzem as pessoas a identificarem-se com as ideologias, representações e políticas dominantes, por meio dos prazeres propiciados pelo consumo. O entretenimento oferecido por esses meios agrada ao público, utilizando instrumentos visuais e auditivos e usando o espetáculo para seduzir e levar as multidões a identificarem-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições. Cultura da mídia e consumo atuam juntos para gerarem pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes.

No entanto, essa própria mídia oferece recursos que as pessoas podem aceitar ou rejeitar na formação das suas identidades. O público pode resistir aos significados dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio meio de apropriar-se dessa cultura de massa, utilizando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados e formas de vida próprios. Assim, a cultura veiculada pela mídia pode induzir os indivíduos a se conformarem à organização vigente da sociedade, mas também oferecer recursos que podem fortalecer oposições a essa mesma sociedade.

No cinema comercial norte-americano, diversos filmes são produzidos por uma linguagem capaz de influenciar certos tipos de pensamentos e comportamentos nos espectadores em certos contextos sociais. Mesmo assim, esses filmes comerciais podem ser apropriados de maneira crítica e se tornarem responsáveis por gerar/fortalecer um comportamento marcado pelo discernimento daquilo que é mercadológico.

Para tanto, é necessário a formação de uma pedagogia crítica da mídia, cujas finalidades são, de acordo com Kellner (2001, p. 20): 1) possibilitar às pessoas um entendimento da cultura e da sociedade em que vivem; 2) dar-lhes instrumental crítico capaz de os ajudar a evitar a manipulação da mídia; 3) a produzir suas próprias identidades e formas de resistência, de modo que a mídia produza outras formas de transformação cultural e social.

Nesse sentido, a escola é um espaço especial de formação. Ela pode contribuir para o desenvolvimento crítico das formas midiáticas, ao inserir em seus projetos pedagógicos a formação audiovisual. No entanto, o modelo de escola que as diversas redes de ensino desenvolvem ainda se pautam na tradição de ensinar conteúdos, focando no desenvolvimento da competência leitora e escritora do aluno, por meio das aprendizagens de habilidades e de competências.

Muitos desses modelos escolares parecem estar ultrapassados. Insistem no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, enquanto as crianças crescem num mundo totalmente visual e imagético, estruturado digitalmente pelas mídias. O desenvolvimento dos meios de comunicação como o rádio, o cinema e a televisão geram efeitos na percepção de mundo das pessoas, criando diferentes ambientes de interação. A forma de pensamento linear formado pela cultura escrita é remodelada pela forma de pensamento em rede da cultura digital.

As salas de aula não acompanham essas mudanças. As disposições das carteiras e as técnicas corporais em relação ao espaço continuam os mesmos de séculos atrás: disciplinarização, segmentação e hierarquização são as marcas mais latentes. Muitas escolas ainda não desenvolveram modelos de ensino que se comunicam com as formas de percepção dos jovens contemporâneos, atraídos pelos sistemas de publicidade e de propaganda e que, por viverem nesse contexto, já perceberam essa mudança há muito tempo.

3.2. Neo-espectadores

Os *neo-espectadores*, como Canclini (2008, p. 25) chama os jovens do século XXI, constroem seus conhecimentos principalmente através da imagem e todos eles compartilham da cultura cinematográfica, principalmente, em função do cinema comercial. Para o autor, esses espectadores de cinema estão mudando nas últimas décadas. É verdade que nunca tanta gente assistiu filmes como agora, mas o público dos cinemas é menor do que há vinte anos, pois assiste-se aos filmes na televisão, em vídeos, em DVD e na internet.

Desde os anos de 1980, quando apareceu no mercado comercial, o vídeo transformou-se na forma dominante de assistir cinema. Mesmo os cinéfilos, que frequentam os cinemas todo mês, sempre alugam ou assistem aos filmes na televisão ou na internet. Nessa nova forma de ver filmes, aparece o grupo dos autênticos *videófilos*. Baseado em pesquisas argentinas, espanholas e mexicanas, Canclini é capaz de definir o perfil desses *neo-espectadores*:

60% dos clientes de vídeo-locadoras têm menos de trinta anos. São jovens que cresceram com os vídeos, têm uma relação “natural” com a tela da televisão e sentem menos a diferença entre ela e a espectacularidade das salas de cinema. Entretanto, o aumento de públicos juvenis nas multissalas, desde que apareceram na metade dos anos noventa, indica maior valorização da tela grande, de seu potencial estético e emotivo para as novas gerações (2008, p. 25).

Entre os *videófilos* aparecem também os que não vão ao cinema porque têm filhos ou moram em lugares onde não há a oferta de salas. Já os frequentadores de cinema apresentam número maior de solteiros e pessoas que vivem sozinhas. Muitos dos que gostam de assistir vídeos também vão ao cinema, mas como forma de passeio junto à família, amigos ou saída noturna. Assim, eles saem de casa não apenas para desfrutar do filme, mas também para experienciar da ritualidade anterior e posterior à exibição.

O público que frequenta os cinemas no século XXI apresenta um saber cinematográfico distinto dos anteriores. Baseado em pesquisas de público, Canclini (2008, p. 26) mostra que tanto cinéfilos quanto *videófilos* desconhecem o nome dos diretores. Nos cinemas, eles saem antes da exibição dos créditos. Nas videolocadoras, pouco importa localizar os filmes na história do cinema e nem em relação a seus autores. Enquanto o acesso aos cinemas costuma ser orientado por consulta simples nos guias de exibição dos jornais, televisão e internet, os *videófilos* normalmente alugam os filmes perto de casa e sem decisão prévia.

Uma das diferenças notadas nos videófilos é que eles se interessam mais pelos novos lançamentos, não procurando por filmes de outras décadas. Essa relação com filmes costuma dar-se num *presente sem memória*. Não importa qual vídeo se aluga, nem quem é o diretor, desde que seja o lançamento e prometa “ação-aventura”, gênero mais requisitado nas telonas e televisões domésticas, o que demonstra um aspecto da formação desse público.

A classificação empregada pelas videolocadoras, principalmente os *blockbusters*, é baseada no ordenamento dos filmes por gêneros: comédia, drama, terror, erótico, infantis, entre outros. Todos são dos Estados Unidos e falados em inglês, enquanto a parte restante de produções europeias, asiáticas e latino-americanas é agrupada como “filmes estrangeiros”. Essa classificação é reproduzida nos países latino-americanos, sugerindo em destaque as produções norte-americanas para esse público espectador.

O cinema e outras manifestações culturais são formas de interatividade social. Olhando-se os comportamentos de massa do ponto de vista do mercado, Canclini (2008, p. 28) suspeita que as novas formas de interatividade produzidas pela tecnologia procuram desativar-nos, como fôssemos cada vez menos responsáveis, sem a capacidade para intervir nos espetáculos de que desfrutamos ou na informação que as mídias selecionam para nós.

Temos apenas aparências de participação, como as entrevistas dirigidas ou editadas pelos noticiários. Ou então, as campanhas participativas, como a promovida atualmente pela TV Tem (filiada rede globo no interior) “Que Brasil você quer para o futuro?”: em que o espectador de televisão grava um vídeo com seu *smartphone* num lugar público de destaque e envia para a emissora a gravação de resposta, constituída por quinze segundos, no máximo.

As mídias que operam no mercado parecem promover um jogo complexo, em várias direções, entre ser cidadão e ser consumidor. O cinema, junto com as outras mídias, atua no mercado para a formação de consumidores, enquanto a formação da cidadania não é desenvolvida com urgência. A convergência digital desses meios está reorganizando os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação. As fusões multimídia e as concentrações de empresas na produção cultural correspondem à integração do rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e internet no consumo cultural.

Curiosamente, parece mais fácil aceitarmos o processo socioeconômico das fusões, do que reconsiderar os estudos sobre educação e leitura nas políticas educacionais, culturais e de comunicação para a formação cidadã. Em muitas escolas, os professores continuam falando de um divórcio entre a escola, leitura e o mundo da televisão, cinema e outros atrativos audiovisuais. Ainda há quem resista em traduzir essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e audiovisual, persistindo os conflitos entre cultura escrita e cultura digital.

A convergência digital no mundo atual articula uma integração multimídia que permite ver e ouvir no celular áudio, imagens, textos escritos e transmissão de dados, tirar fotos e fazer vídeos, guardá-los, comunicar-se com outras pessoas e receber as novidades do mundo inteiro num instante. Nem os hábitos dos nossos alunos *leitores-espectadores-internautas* e nem a fusão das empresas permitem mais conceber de forma isolada os textos, imagens e sua digitalização.

3.3. Digitalidade

Diversos temores antes associados ao telefone e à televisão mudaram-se agora para os *smartphones*. Muitos acharam que com a popularização do telefone as pessoas não iriam mais se socializarem e que a televisão substituiria a leitura dos livros, vivendo num mundo parecido com aquele de *Fahrenheit 451* (François Truffaut, 1966). Agora, o uso dos aparelhos nas salas de aulas deixa muitos professores “loucos”, sem saberem o que fazer para que o aluno se concentre no texto do caderno ou na resolução dos problemas matemáticos.

No entanto, assim como o telefone e a televisão mudaram nossa relação com a comunicação, os *smartphones* criam formas novas de interatividade para seus *leitores-espectadores-internautas*. Os jovens das duas últimas décadas nasceram com o relógio digital integrado às mesmas telas onde: escrevem, consultam mensagens, falam por telefone, sabem das últimas notícias e ouvem música. Esses mesmos jovens talvez não entendam que tempos atrás as pessoas davam corda nos relógios diariamente, pois possuem forma de se relacionarem com o tempo e de saberem as horas diferentes.

Essa percepção também parece também ter mudado com a leitura. Um texto, para agradar ao leitor, precisa apresentar, além do *conteúdo*, uma *forma* estética que

desperte identificação. Pode ser que os livros nas escolas não agradem aos nossos alunos, porque vivem conectados com a leitura na forma digital. E ainda, a todo momento, são espectadores que podem gravar seus próprios vídeos. Essa interatividade com os textos e as imagens exige interpretação mais ativa deles e a conectividade da internet que têm na palma da mão permite acesso a informações de amplitudes abrangentes.

No entanto, essa conectividade da internet pode não ser uma forma de interatividade, porque ela *desterritorializa*. Para Canclini (2008, p. 52), a comunicação digital de caráter móvel, por meio dos celulares, proporciona interação interna e deslocação, ao mesmo tempo, assim como produz conhecimentos e dúvidas. Esse caráter de modelos diferentes da comunicação sem fio modifica as formas de consumo e de interação, ao combiná-las num mesmo aparelho.

Com certeza não devemos superestimar as mudanças de hábitos culturais gerados pelas inovações tecnológicas. Os *smartphones* permitem a todos nós: marcar compromissos, substituí-los, mandar mensagens instantâneas, ler e ouvir essas mensagens, conectarmos com informações, nos divertir com a linguagem dos *Memes* da internet e arquivar ou eliminar a história de conversas pessoais.

Apesar disso, embora seja cedo avaliar as transformações da comunicação sem fio, para Canclini (2008, p. 53) nota-se o aparecimento de novos modos de socialização em pesquisas sobre jovens de todos os continentes. Os recursos de comunicação sem fio não são apenas ferramentas, mas também contextos e condições ambientais que permitem novas maneiras de ser, novos conjuntos de valores e novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e os acontecimentos.

Nesses novos conjuntos de valores, as estruturas familiares são reordenadas para combinar emancipação dos jovens e segurança. São construídos grupos de pessoas iguais, por meio da relação na rede, mediante contatos cada vez mais seletivos e autônomos. A fala e a escrita dos jovens, mesmo em línguas diferentes, caracterizam-se por variações linguísticas compartilhadas e apresentam códigos estilísticos e de reconhecimentos semelhantes.

Em diversos países, há aproximações com as formas que os adolescentes e jovens adultos escolhem para decidirem quando e onde estão acessíveis, fazem as articulações para a disponibilidade social e a convivência íntima e a transmissão de mensagens, que não tem coragem de dizer presencialmente.

As redes virtuais mudam os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e ser amado à distância. Outras formas de ser sociedade e fazer política emergem de mobilizações convocadas por e-mail ou trocas de mensagens instantâneas no *WhatsApp*. Antes, reivindicações não ouvidas por organismos internacionais, governos e partidos políticos conseguem coordenação e expressão fora da mídia.

Nesse mundo da tecnologia virtual da comunicação, também há grande circulação de *vírus* e *spam* para roubar dados pessoais e cometer crimes. O uso dos celulares também serve para organizar ataques terroristas nas capitais ocidentais e para que as máfias planejem e ordenem, de dentro das prisões, sequestros e tomadas de cidades na América Latina.

Se olharmos para um lado positivo, a internet aumenta a possibilidade de milhões de pessoas no mundo todo de serem leitores e espectadores. Com as enciclopédias virtuais como o *Google* e o *Yahoo*, as pessoas têm a oportunidade de acessar jornais e revistas antes inacessíveis e conhecer livros e espetáculos onde faltam livrarias, salas de concerto ou cinemas.

Ao contrário do que muitos pensam, o número de leitores que usam o mundo virtual aumentou.

Na Argentina, as porcentagens de história em quadrinhos e passatempos, a leitura e a escrita na internet e o envio e a recepção de mensagens de texto pelo celular são significativas. Segundo Canclini (2008, p. 57), a internet tinha, em 2005, 40,9% de usuários com 28% afirmando terem consultado textos de leitura, principalmente entre os menores de 35 anos nos níveis socioeconômicos alto e médio. Mesmo os que não têm recursos para comprar um computador, consultam a internet fora de casa, como nas *lan houses* e *cibercafés*.

Na Colômbia há menos leitores de livros (36,9%), de jornais (31,5%) e mais de revistas (32,4%). Os colombianos liam mais livros em 2000 (6,0 por ano) do que em 2005 (4,5 livros por ano). A única leitura que cresce é a que se faz na internet. Quem lê mais nessa mídia são os jovens entre 12 e 17 anos, com um tempo de 2,53 horas por dia, quase igual ao consumo da televisão. Dessa forma, a leitura na internet, em vez de substituir a leitura dos livros, está completando-se com ela. Os que leem mais livros são os mesmos que leem em outras plataformas.

Ainda de acordo com Canclini, no México, observa-se que o computador, a internet, o celular, o Mp3, o videogame e outras formas eletrônicas estão incorporadas

aos hábitos de 50 a 80% dos jovens. Claro que a posse desses recursos é maior nos níveis econômicos altos e médios, mas também muitos jovens estão familiarizados com esses avanços digitais por meio dos *cibercafés*, das *lan houses*, da escola e da sociabilidade geracional.

Eles usam o computador e a internet para fazer lição, estudar, buscar informações e enviar ou receber mensagens. Todas são formas de leitura e escrita. Distrair-se, ouvir músicas e jogar jogos também ocupam seus tempos, mas não são os usos mais frequentes.

As telas dos computadores e *smartphones* também trazem seus textos e não podemos pensar que a imagem está substituindo a leitura. Porém, Canclini (2008, p. 58) concorda que mudaram as maneiras de ler. Os editores ficam mais reservados com os livros eruditos de tamanho grande, as Ciências Sociais e os ensaios cedem seus espaços nas livrarias para os *best sellers* de ficção ou de autoajuda, como também para os discos e vídeos. Nas universidades, os professores comprovam que as leituras dos livros inteiros são substituídas por textos xerocados e dos capítulos isolados, textos curtos obtidos na internet que comprimem a informação.

Outros setores procuram êxito social através de recursos diferentes dos da cultura letrada. Recolocam as publicações em circuitos e modos de informação diferentes, nos quais não se lê menos, mas sim de outra maneira. Os jornais diminuem suas tiragens porque milhares de pessoas os consultam na internet. Diminuem as livrarias, mas aumentam os *cibercafés* e os meios portáteis de enviar mensagens escritas e audiovisuais através de aplicativos de celulares.

Assim, lê-se de outras maneiras, muitas vezes escrevendo e modificando. Antes, com o livro impresso, podia-se fazer anotações nas margens ou vazios das páginas, mas não podia modificar o enunciado do texto nem o modificar. Agora, o leitor pode intervir no texto eletrônico, cortar, deslocar, apagar e reescrever sua própria escrita. São formas diferentes de ler e escrever que envolvem uma maneira de se comunicar através de frases curtas, principalmente, através de aplicativos de celulares como o *WhatsApp* que os jovens usam diariamente.

Tal aplicativo permite não só o envio de mensagens de texto, como também de áudio e vídeo de forma instantânea. Essa possibilidade de compartilhar áudios e vídeos tornam os leitores da internet espectadores e personagens capacitados para a construção de uma nova forma de conhecimento que as escolas, com suas formas prontas e acabadas de conhecimento, têm o desafio de contemplarem.

3.4. Logopatia

As formas de produção de conhecimento não podem ser pensadas como formas prontas e acabadas. O conhecimento, inserido na totalidade das culturas que fazem parte, modificou-se com o surgimento do mito, da religião, da ciência, da política, da tecnologia e continua se transformando com as novas tecnologias de informação que giram torno da imagem. Claro que, com o cinema, a produção do conhecimento não deixaria de ser afetada.

Com o surgimento do cinema, a tradição filosófica das produções das ideias inteiramente relacionada aos textos escritos passa a ser questionada. Mesmo antes do aparecimento do cinema, alguns filósofos com linhas de pensamento diferentes tentaram modificar a tradição da produção do conhecimento, baseada na racionalidade humana. Nesse interim, problematizaram essa questão da racionalidade puramente lógica (*logos*), com a qual os filósofos habitualmente encaravam o mundo, para introduzirem no processo de compreensão da realidade um elemento afetivo (*pático*).

Para Julio Cabrera (2006), embora pensadores *apáticos* como Aristóteles, São Tomás, Bacon, Descartes, Locke, Hume, Kant e Wittgenstein formularam o problema do impacto da sensibilidade e da emoção na razão filosófica, foi com Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, entre outros filósofos ditos “páticos”, que houve a inclusão do componente afetivo na racionalidade, entendendo-o como sendo um elemento essencial de acesso ao mundo. Com eles, a afetividade deixou de ser um “objeto” de estudo, para se transformar numa forma específica e poderosa de construção do conhecimento.

Em geral, dizemos a nossos alunos que, para se apropriarem de um problema sociológico, não é suficiente ler um texto e entendê-lo, é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo e sentir-se ameaçado por ele, de uma forma que as nossas bases de sustentação sejam radicalmente afetadas. Nisto, há um elemento experiencial que pode nos tornar sensíveis a alguns desses problemas e insensíveis a outros.

O fato é que a tradição filosófica da produção de conhecimento se desenvolveu, ao longo da história, na forma literária da cultura escrita e não, por exemplo, através de imagens. Assim, as ideias sociológicas foram construídas e expressas naturalmente através da forma literária com pouca, ou até mesmo

nenhuma, autorreflexão. No entanto, não é de se espantar que falamos do cinema como forma de conhecimento:

Mas o que é essencial na filosofia é o questionamento radical e o caráter hiperabrangente de suas considerações. Isto não é incompatível, *ab initio*, com uma apresentação “imagética” (por meio de imagens) de questões, e seria um preconceito pensar que existe uma incompatibilidade. Se houver, será preciso apresentar argumentos, porque não é uma questão óbvia (CABRERA, 2006, p. 17).

Pode ser que o cinema nos apresente uma linguagem mais adequada do que a escrita para expressar melhor as intuições que os filósofos ditos “páticos” tiveram a respeito dos limites da racionalidade unicamente lógica e sobre a apreensão de certos aspectos do mundo, que não parecem ser captados sem a ajuda de elemento afetivo.

No entanto, o cinema não pode ser considerado como algo que não tem nenhuma articulação racional e dado como um veículo puramente emocional. No envolvimento do cinema com a produção do conhecimento, Cabrera (2006) desenvolve conceitos capazes de comunicarem a experiência sensível de forma lógica e emocional. Para ele, a experiência do cinema articula racional com o emocional, cunhando uma espécie de *racionalidade logopática*.

Cabrera sustenta que algumas dimensões da realidade não podem simplesmente ser ditas e articuladas logicamente para serem entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão logopática, ou seja, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. Isto é o que acontece com diversos temas sociológicos apresentados na sala de aula, por exemplo. O professor precisa sensibilizar os alunos para eles sentirem o tema de estudo, caso contrário, não há sentido para essa relação durante uma aula.

O autor afirma também que essa apresentação sensível deve produzir: 1) *algum tipo de impacto* naqueles que estabelecem contato com ela; 2) por meio dessa *apresentação sensível impactante*; produzir certas narrativas com *pretensões de verdade universal*; 3) sendo que estas devem relatar experiências fundamentais da condição humana, possíveis de acontecer com qualquer um. Essas três características podem definir a linguagem do cinema para Cabrera (2006), se considerada do ponto de vista filosófico como formas de pensamento, evitando-se, ao mesmo tempo, definições permanentes e intocáveis.

Sendo assim, do ponto de vista do conhecimento, o cinema apresenta a construção dos *conceitos-imagem*, um tipo de “conceito visual”, estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela filosofia escrita, os *conceitos-ideia*.

Os *conceitos-ideia* são palavras que caracterizam os fenômenos do mundo e nos permitem interpretar e dar sentido a esse mundo, mas também limita nossa imaginação acerca desses fenômenos. De forma diferente, os *conceitos-imagem* configuram certo “encaminhamento”, isto é, um “pôr-se a caminho” para determinada direção, que aponta uma compreensão do mundo, mas sem querer fechá-la completamente, explica Cabrera (2006).

Ao trazer os filmes para a sala de aula, é possível que a experiência escolar do cinema seja guiada pelos conceitos-imagem, explorando o pensamento imagético dos nossos alunos. Não se trata de adotar com o cinema um conceito externo a ele, mas de uma *linguagem instauradora*, que precisa passar por uma experiência para ser consolidada.

A racionalidade logopática do cinema na escola muda a estrutura do saber tradicional enquanto definido apenas logicamente ou intelectualmente. O saber do ponto de vista logopático não consiste apenas em ter informações de algo, mas em estar também aberto a certos tipos de experiências, deixando-se afetar por elas. Assim, é preciso aceitar que parte desse saber não é dizível e não pode ser transmitido àquele que, por diferentes motivos, não está em condições de ter as experiências correspondentes.

Isso não impossibilita que um filme pode ser entendido de forma puramente lógica e caracterizá-lo em palavras. Só que o significado mais profundo dele somente será apreendido vendo-o e instaurando a experiência correspondente com toda a sua força emocional. O que acrescenta à leitura do comentário no momento de ver o filme e de ter a experiência que ele propõe, não é apenas o entretenimento ou a experiência estética, mas também uma dimensão compreensiva do mundo.

Assistir filme envolve experiência estética ou social. Mas, conforme Cabrera (2006) diz, para produzir conhecimento com base num filme, precisamos interagir com seus elementos lógicos e entender que há um conceito ou uma ideia transmitida pela imagem em movimento, através da experiência vivida com esse filme, e não apenas lendo os comentários dele.

Através dessa experiência instauradora e plena, os conceitos-imagem do cinema procuram produzir nas pessoas um *impacto emocional* que diga, ao mesmo tempo, algo a respeito da vida, do mundo ou da natureza, e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo, por meio do seu componente emocional. Não se trata de apenas passar uma informação objetiva, nem em provocar uma pura

explosão afetiva por ela mesma, mas de abordar a experiência de forma logopática (lógica e afetiva, ao mesmo tempo).

Com a experiência instauradora e emocionalmente impactante, os conceitos-imagem afirmam algo sobre o mundo. De forma peculiar, a universalidade do cinema pertence à ordem da *possibilidade* e não da *necessidade*. O cinema é uma arte universal no sentido de que suas experiências mostram que as histórias, os acontecimentos e os dramas *poderiam acontecer* com qualquer um, e não que *acontece necessariamente* com todo mundo.

Para localizarmos os conceitos-imagem é preciso assistir ao filme por inteiro. Isto porque o filme inteiro configura um conceito-imagem, mesmo quando unidades menores podem ser encontradas ao longo do filme, cunhando uma espécie de “micro conceitos-imagens”. Os conceitos-imagem requerem um tempo cinematográfico para que sejam desenvolvidos. Dificilmente um fotograma ou um único quadro podem constituir um conceito-imagem. Entretanto, as situações de um filme e certos personagens podem constituir conceitos-imagem.¹¹

É precisamente a forma abstrata dos conceitos-imagens que permite ao filme ser trabalhado de forma filosófica, como formas de pensamento interessantes para a produção do conhecimento. Mesmo os filmes de ficção científica com monstros, mortos-vivos e situações impossíveis, apresentam problemas relacionados à humanidade e ao mundo, representados em situações que poderiam acontecer a qualquer pessoa no plano conceitual do sentido, embora pudessem nunca acontecer no plano empírico.

A linguagem do cinema é metafórica, mesmo quando parece ser totalmente literal, como nos filmes realistas. O fato de um texto, literário ou cinematográfico, ser fictício, imaginário ou fantástico não impede o caminho para a verdade. Ao contrário, pode ser que sejamos provocados a ter uma visão que habitualmente não teríamos da realidade, após viver a experiência de um filme de ficção científica.

¹¹ Júlio Cabrera (2006) nos lembra que há sempre um personagem que costuma morrer de forma trágica e ridícula nos filmes de Steven Spielberg: o advogado ambicioso de *Parque dos Dinossauros* (1993), devorado por um dinossauro dentro do banheiro; o valentão Quint de *Tubarão* (1975), devorado pelo tubarão e o mercenário Jonas Miller de *Twister* (1996), absorvido pelo tornado. Todos os personagens citados morrem nos filmes em virtude do mesmo conceito-imagem da “relação do homem com a natureza”. Eles podem ser considerados, então, conceitos-imagens dessa relação. Mas, definitivamente, os conceitos-imagens devem ser apresentados em situações que se desenvolvem no filme de forma literal e mostrados ou inferidos nas imagens.

Talvez essa seja a visão de Piassi e Pietrocola (2009, p. 528), ao dizerem que, embora a maior parte dos autores reconheçam a dificuldade de estabelecer definição precisa do que seja, veem a ficção científica não como gênero que possui qualquer relação com a ciência, mas como arte que emprega racionalidade do tipo científica para produzir reflexões possíveis sobre a realidade.

A ficção científica moderna tem origem no final do século XIX. Foi Júlio Verne que produziu histórias para impressionar os leitores com as possibilidades de um futuro excitante, bem como foi H. G. Wells que empregou a fantasia científica para fazer uma crítica social. Na década de 1920, nos Estados Unidos, contos populares deram impulso à ficção científica, ganhando características singulares, como forma de criação literária que veio depois influenciar outras formas de entretenimento populares, caso do: cinema, seriados de televisão, quadrinhos e desenhos animados.

Para Piassi (2015, p. 791), o uso da ficção científica, principalmente na escola, é relevante, pois as obras trazem reflexões sobre nosso mundo atual, por meio de experiências da dramaturgia. O autor frisa que: “A boa história de ficção científica cria ligações da vida real às preocupações que temos sobre o nosso futuro, considerando o nosso presente”. Para ele, o uso das obras de ficção científicas na escola vai além do fato de motivar os alunos para a aprendizagem e envolve o processo de ensino e aprendizagem com a *satisfação cultural*.

3.5. *Fictio* instigante

Neste momento, estamos interessados em analisar como os filmes criam e desenvolvem conceitos para serem trabalhados no processo de ensino e aprendizado. Por isso, não consideramos os conceitos-imagens como categorias estéticas capazes de dizerem se um filme é bom ou ruim. O conteúdo crítico e problematizador de um filme é processado através das imagens e elas causam um efeito emocional e questionador. Tal efeito pode ser despertado por filmes que podem não ser tidos como “obras-primas” do cinema.

Longe disso, se não conseguimos uma relação logopática com esses filmes, dificilmente conseguiremos entender o que os filmes pretendem transmitir, do ponto de vista do conhecimento, através das imagens. Por isso, os filmes ditos comerciais e hollywoodianos podem aparecer como as preferências dos nossos alunos na escola. Dessa forma, qualquer professor, em qualquer disciplina, pode trabalhar com

qualquer filme na sala de aula, desde que faça se aproprie pedagogicamente dele, o que implica em refletir sobre os conceitos-imagens que comporta.

A compreensão dos filmes através dos conceitos-imagens faz parte desse trabalho pedagógico. Mas, de acordo com Cabrera (2006), os conceitos-imagens não são exclusivos do cinema. A literatura, assim como o cinema, instaura uma experiência em quem lê, exerce um impacto emocional. A diferença do cinema é que ele versa os conceitos-imagem com uma *técnica* responsável por provocar a “superpotencialização”, ao conseguir intensificar a “impressão da realidade”. O cinema oferece uma experiência em que o impacto emocional que gera é impositivo, enquanto a literatura só induz.

Do ponto de vista abstrato adotado pela filosofia, a pretensão à verdade universal é a mesma no cinema e na literatura. Inclusive, a literatura consegue, melhor que o cinema, fazer a descrição dos processos psicológicos interiores dos seus personagens. O que pensa um personagem não pode ser expressado nem substituível pelos conceitos-imagem do cinema. Podemos aproximar a câmera do rosto desse personagem, mas não saberemos o que ele está pensando, mesmo quando o ator é extraordinariamente expressivo.

O cinema é marcado pela exterioridade, pelos aspectos visuais e as evidências. O interior pode transparecer pelas imagens, mas nunca com o detalhe descritivo da literatura. Isto pode ser um limite importante da capacidade do cinema de produzir conhecimento.

Mesmo assim, devemos tentar entender como o cinema constrói seus conceitos-imagens e a maneira como se dá a possibilidade da construção do conhecimento por ele. Cabrera (2006) explica que os conceitos-imagens estão presentes no modo pelos quais os filmes são escritos, dirigidos e montados, com os sistemas de conexões que produz a partir dessas operações. Isso implica em entender que a construção e a compreensão dos conceitos-imagens nos filmes passam, inerentemente, pela inteligibilidade da linguagem cinematográfica. A fabricação dessa linguagem é que faz com que os conceitos-imagens sejam, ao mesmo tempo, impactantes do ponto de vista cognitivo e a verdade ser constituída.

Assim, ele destaca três técnicas cinematográficas na construção dos conceitos-imagem que têm relação com o manejo da imagem. Destaca a *pluriperspectiva*, isto é, a capacidade de manejar com a câmera ilimitados pontos de vista (do personagem ou do espectador). Em segundo lugar, a técnica

cinematográfica de *manipular tempos e espaços* com um manejo indefinido das coordenadas espaço-temporais da ação. Por fim, destaca o *corte cinematográfico* e a maneira de conectar cada imagem com a outra, num manejo de conexões.

Através das técnicas cinematográficas são gerados os conceitos-imagem que possibilitam a instauração da experiência logopática com seu tipo de verdade e universalidade, assim como sua articulação entre o literal e o metafórico. A subjetividade e a objetividade são enriquecidas e potencializadas e, ao mesmo tempo, problematizadas e dissolvidas as pretensões de constituir uma distinção nítida.

Ainda assim, os conceitos-imagem não podem ser gerados por meios puramente técnicos. Se fosse assim, meramente objetivo, outros meios proporcionam acesso mais imediato aos conceitos-imagens. A criatividade artística dos roteiristas, diretores, montadores e todos aqueles que fazem cinema, combinada com essas técnicas, é que possibilita uma poderosa experiência dos conceitos-imagens. Portanto, há um fator humano fundamental e uma experiência artística complexa na manipulação dessa forma de produzir conhecimento, deixando as questões filosóficas abordadas de forma aberta e problemática.

Essa manipulação da forma de fazer cinema não elimina a pretensão da verdade de uma simulação através da impressão da realidade, pois ela se situa com relação à realidade. Mas é preciso ver se pode existir um uso filosófico dessa simulação e a pretensão da verdade e universalidade acontecerá através de um impacto emocional no cinema. Pois, uma coisa é dizer a alguém que a guerra é absurda, por exemplo, outra coisa é apresentar um filme de guerra e provocar no espectador consciência sobre o problema, como talvez não acontecesse apenas dizendo a respeito ou lendo um texto sobre o tema.

Essa instauração impactante da experiência cinematográfica é fundamental para entender o tipo de universalidade a que o cinema propõe (CABRERA, 2006). Ao trabalhar com emoções e elementos lógicos, o cinema se volta a pessoas particulares, mas esta ênfase numa situação particular não elimina as pretensões de universalidade, reformulando-a de outra maneira. O impacto emocional não se refere apenas aos casos particulares, mas levam às pessoas uma ideia universal dos problemas de forma mais contundente.

No entanto, fazer valer os elementos emocionais pode ser perigoso, porque através da emoção qualquer ideia, mesmo falsa, pode ser aceita de forma persuasiva. Assim, podemos nos emocionar tanto diante de uma ideia falsa como diante de algo

verdadeiro. Admitir o componente emocional na percepção de algum aspecto da realidade não implica aceitar a imagem cinematográfica sem uma postura crítica sobre a verdade que apresenta. A imagem e seu impacto emocional precisam de um elemento exterior que não venha da própria imagem.

A reflexão merece ser ampliada. A emoção nos ajuda a entender a apresentação filosófica de um filme e não necessariamente aceitar a verdade que a imagem cinematográfica pretende nos impor. Assim, não é que a emoção da imagem nos mostre imediatamente uma verdade, mas ela nos apresenta uma possibilidade de sentido. Podemos negar essa verdade e, ao negá-la, estaremos não só negando uma preposição, mas também problematizando a experiência que o diretor do filme nos obrigou a viver no nível dos sentidos.

Para isso, é preciso ir além do entretenimento que o cinema oferece. Pensar o filme de forma filosófica, como forma de conhecimento, implica em refletir num processo de formação estética e audiovisual que ofereça as ferramentas para analisar o cinema do ponto de vista conceitual, considerando o filme como sucessão de conceitos mostrados ou conceitos vistos. Nesse processo, para além do epistemológico, vale também a pena pensar numa formação que valoriza o conhecimento estético.

CAPÍTULO 4

FILME E ENSINO

Há algo mais importante que a lógica: a
imaginação
Alfred Hitchcock

4.1. Diálogos e potencialidades

Para Fantin (2013, p. 537), o cinema é um termo polissêmico e ela o considera como um “objeto plural”, dadas suas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve a produção cultural, a prática social e a reflexão teórica. Das diferentes maneiras de entender o cinema, a autora apresenta alguns entendimentos como arte, dispositivo, indústria e linguagem.

Entender o cinema como arte, implica em compreender que todos os filmes, até mesmo os mais comerciais, são potencialmente expressões artísticas e que esse estatuto não se aplica a apenas alguns filmes. Pois, “todos os diretores são artistas e todos os filmes são arte” (FANTIN, 2013, p. 539) se priorizarmos a análise do filme e seus elementos de significação, evidenciando o que nele permite produzir sentido.

Mas o fato de considerar o cinema como arte não significa que todos os filmes sejam manifestações artísticas, simplesmente porque foram produzidos. Esse potencial artístico do cinema depende de uma relação específica que ele estabelece com o espectador. Essa relação acontece através de uma experiência com uma intensa participação estética, que envolve a imaginação.

Cada trabalho de criação envolvendo o cinema é comercializado, do roteiro à distribuição, o que permite afirmar que o cinema forma um dispositivo que envolve elementos para a produção de determinados sentidos. O dispositivo cinematográfico envolve representação, posição simbólica, imaginário e jogo de identificações, regulando o funcionamento da mente e do inconsciente. (FANTIN, 2013, p. 540).

Por outro lado, ao analisarmos a produção, nos deparamos com o cinema como indústria, pois o filme é uma mercadoria produzida para ser consumida por um público para quem foi pensado, realizado e comercializado com um potencial ideológico. No entanto, mesmo com a incorporação do cinema na indústria e no mercado, para a autora, ele não perdeu seu valor artístico, uma vez que é capaz de mexer com a subjetividade daqueles que o usufruem.

Por fim, pensar nas regras e códigos dos elementos cinematográficos que formam sentido através de um texto fílmico é considerar o cinema como linguagem. Tal entendimento é ainda mais nítido, quando reconhecemos que todo filme tem a capacidade de produzir sentido através dos seus sistemas significantes, ou seja, a forma como é filmado, produzido, distribuído e exibido pode influenciar na formação da visão de mundo de um espectador.

Fantin enfatiza o cinema, justamente, como uma linguagem artística, quando pensa na relação da criança com o filme (2013, p. 543). A autora entende que o potencial artístico do cinema não está no filme em si. A participação estética não é algo imanente a ele, pois depende da relação que se estabelece entre o sujeito e a obra, privilegiando a perspectiva da participação ativa dos espectadores de cinema. Sendo assim, a qualidade artística do filme está na capacidade de provocar um envolvimento do espectador através das suas cores, formas, movimentos e sons.

A experiência estética do cinema tende a evidenciar aquilo que na obra provoca intuição e desperta a emoção para depois ser manifestada por um juízo expresso numa opinião. Nessa relação entre o espectador e o cinema, surge a possibilidade da criação de ideias por meio da razão e da emoção, definida por Cabrera como a racionalidade *logopática*, que, para Fantin, faz o uso da imaginação:

No cinema, a imaginação se projeta na tela, mas o curso natural dos acontecimentos pode ser modificado pela simples ação dos pensamentos. A relação com o tempo no cinema é transgredida, permitindo voltar ao passado ou fazer uma ponte com o futuro em alguns minutos (2013, p. 549).

A capacidade de visualizar o passado e de projetar o futuro permite que os espectadores se relacionem com a imaginação dos personagens e dos diretores, vislumbrando acontecimentos e fantasias possíveis no encontro entre *memória* e *imaginação*. Mas, mesmo acreditando que o cinema estimula a imaginação das crianças, Fantin (2013) diz acreditar que essa questão precisa ser problematizada.

Nos dias de hoje, com a frenética estimulação dos sentidos visuais em todos os lugares, como nos *outdoor* das ruas, jogos de luzes das festas noturnas, ou mesmo em casa na televisão, computadores, internet e celulares, Fantin (2013) suspeita que podemos estar perdendo a capacidade de imaginar através das imagens, uma vez que a imagem na tela pode significar certo empobrecimento da imaginação.

No entanto, muitos outros processos são envolvidos na relação que estabelecemos com o cinema e um deles é o da *sugestão*. As ideias formadas pela sugestão durante um filme são da mesma forma que as da memória e da imaginação. As sugestões são controladas, assim como as lembranças e as fantasias, pelo jogo de associações de imagens.

Mas enquanto as lembranças e as fantasias surgem de forma mais espontânea, dependendo da experiência interna de cada espectador, a sugestão parece ser mais direcionada por uma influência externa, resultando da habilidade

técnica e artista dos produtores do filme, algo que temos que nos submeter, embora tenhamos possíveis aberturas às interpretações.

Para Fantin (2013, p. 551), por envolver um conjunto de fatores (desde a produção até a exibição do filme), o cinema está associado a certos processos subjetivos, que perdem sua especificidade e relevância quando experienciados na televisão ou nas telas do computador, como fazem os videófilos, comprometendo, de certa forma, o potencial da imaginação no contexto doméstico e escolar.

Por essa razão, nada se compara à experiência da sala escura e da tela grande do cinema, o que exige pensar no fato de que a reprodução de filmes na escola deve envolver a construção de experiência que seja o mais próximo possível daquela registrada nas salas de cinema, o que implica em reconhecer a necessidade de determinados cuidados e planejamentos.

Nessa perspectiva, no contexto da mídia-educação, e considerando o cinema nas suas diferentes dimensões, entendemos que ele pode atuar como um meio que enriquece a imaginação, ao contar histórias com imagens, sons e movimentos, de forma a promover a consciência do sujeito no âmbito sócio-político-cultural, tornando-se um instrumento de intervenção, criação, comunicação e pesquisa.

Para isso, as escolas precisam desenvolver suas práticas de formação audiovisual e estimular a competência para ver tanto quanto a competência para a leitura e escrita dos nossos alunos.

4.2. Formação estética

Ao longo de vários anos, o movimento para a formulação de políticas públicas voltadas para o uso do cinema na educação, especialmente na escola, se caracterizou pelo caráter instrumental. Isto significa dizer que a exibição de filmes nas escolas foi utilizada para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética e cultural da obra na história do cinema.

Levando-se em conta toda a capacidade que o cinema e outras mídias audiovisuais baseadas em torno da imagem têm para influenciar as pessoas através do seu poder artístico, é preciso pensar numa formação estética e audiovisual que desenvolva nos nossos alunos aquilo que, de acordo com Duarte, pode-se chamar de “competência para ver”:

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema (2009, p. 13).

Diante disso, as escolas precisam pensar em formar os estudantes para entenderem os filmes, visando construir com eles conhecimento capaz de avaliar a qualidade do que veem e aumentar suas capacidades de julgamento estético. Dessa forma, os estudantes poderão reconhecer que o cinema é uma arte altamente atrativa e com grande potencial criativo.

Diante da possibilidade de formação da competência para ver com a experiência do cinema, Duarte (2009) propõe o desenvolvimento da *pedagogia do cinema*, isto é, a capacidade de produzir conhecimento com o cinema, uma vez que o hábito de ver filmes constitui-se numa prática social importante, que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente.

Diversas experiências culturais relacionadas às maneiras de ver filmes, interagem na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de muitas pessoas, tornando o cinema um bem cultural interessante para o campo educacional, uma vez reconhecido que a educação envolve a formação do ser humano, num sentido mais amplo.

Ir ao cinema e ver filmes nas salas de exibição é hábito que precisa ser aprendido. A falta de oportunidades desse tipo tem dificultado a formação desse hábito. O que geram perdas significativas para a formação estética dos espectadores, principalmente dos mais jovens. Ver filmes e ir ao cinema configuram uma prática social tão importante na formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura de obras literárias.

No entanto, há resistência no reconhecimento da legitimidade cultural do cinema, tal como concedido à literatura. Essa atitude pode envolver a crença comum de que a relação com produtos audiovisuais (cinema e televisão principalmente) atua de modo negativo na formação de leitores. Assim, o cinema seria responsabilizado pelo desinteresse para com as atividades pedagógicas baseadas na escrita.

Contudo, depois de mais de um século da criação do cinema, não podemos acreditar que existam fronteiras intransponíveis entre a linguagem escrita e a linguagem audiovisual. Ao invés disso, precisamos saber de que maneira linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para fazermos o uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva.

Admitindo a relação que os filmes têm na formação geral das pessoas, precisamos entender como é que isso se dá e quais são as possibilidades e os limites do cinema na formação cultural dos jovens na escola. Para isso, é preciso conhecer um pouco sobre o cinema, sua linguagem e sua história, estando atentos e dispostos a compreender a pedagogia do cinema.

A linguagem cinematográfica articula diversos códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala e textos escritos são colocados a dispor do cinema com infinitas disponibilidades para produzir significados. Tudo depende do modo como esses elementos são combinados e organizados na montagem da narrativa fílmica.

Sabemos que a maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, vendo e conversando sobre eles com outros espectadores. Isso não significa que devemos deixar o conhecimento da linguagem cinematográfica para os especialistas. Devemos conhecer os sistemas de significação que o cinema utiliza, aprimorando nossa competência para ver. Assim, usufruiremos melhor e mais prazerosamente dessa experiência com filmes.

A princípio, como apontou Fantin (2013), parece que o sentido atribuído ao filme depende da relação entre os elementos significadores, o que inclui as diferentes formas do uso das técnicas, as maneiras que os sistemas de significação da linguagem cinematográfica são articulados, as diferentes concepções de cinema, as convicções políticas, os valores e as normas culturais das sociedades em que os filmes são realizados e ainda as exigências do mercado.

Mas vale dizer que o público de cinema também desempenha um papel relevante nesse processo de atribuir sentido ao filme, mesmo quando não tem uma formação capaz de analisar as técnicas e teorias para nomear e descrever os traços dessa linguagem composta em imagem e som.

Sabemos que um espectador de cinema não é vazio. Suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos de um filme. As interpretações das imagens são dirigidas

pelas práticas, valores e normas da cultura a qual ele está imerso. Há, portanto, relação entre a cultura da/na qual o filme foi produzido, a intenção de “passar” uma mensagem e a cultura na qual essa mensagem será interpretada.

Da forma como Fantin (2013) enfatizou, o sentido do filme é construído nessa relação e tudo indica que o significado das mensagens seja produto da interação entre o produtor e o receptor de um filme, promovendo uma intensa participação estética, e não da imposição de sentido de um sobre o outro.

Um fator que atua nessa relação do espectador com os filmes é a identificação com um aspecto das imagens. De certo modo, projetamos parte dos nossos conteúdos internos no filme e vivenciamos junto com os personagens as situações dramáticas em que eles estão envolvidos. Desse modo, podemos compreender as atitudes e as escolhas deles e, ao mesmo tempo, refletir sobre nossas próprias experiências.

Quando nos dispomos a assistir filme, somos seduzidos por ele, independentemente do nosso grau de escolaridade. Nosso conhecimento escolar atuará de modo mais significativo em etapas posteriores do processo de significação. Quer dizer, depois que acabamos de ver o filme, seja no cinema, em casa, ou mesmo na escola é que construímos nossos discursos sobre o que vimos. Duarte acredita que o conceito de *Imago* pode ajudar a explicar parte desse processo:

A *imago* é uma espécie de referencial inconsciente que orienta, seletivamente, a forma como apreendemos o mundo. Trata-se de um tipo de esquema imaginário adquirido, um clichê, por meio do qual o sujeito visa o outro; esse esquema pode ser composto tanto de sentimentos e comportamentos como de imagens e não é acessível à consciência de forma imediata (2009, p. 61).

Isso se aplica nas interpretações dos filmes. Num primeiro momento, são produzidos apenas *imagos*: marcas, traços, impressões e sentimentos significantes, que ganharão entendimentos depois, lentamente, de acordo com os conhecimentos que cada pessoa tem de si própria, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio dessa linguagem, bem como a exposição e reflexão de informações e de saberes diversos, significa e ressignifica continuamente as *marcas* deixadas em nós pelo contato com as narrativas fílmicas.

Assim, os sentidos das narrativas fílmicas não são construídos de forma imediata. Parece haver certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez que possibilita a compreensão e o acompanhamento da trama. Mas esse

entendimento vai sendo reorganizado e ressignificado muitas vezes daquele momento em diante e seus efeitos passam a ser percebidos a médio ou longo prazo.

A apropriação e a produção de significados através da experiência com os filmes também estão profundamente vinculadas ao conjunto de discursos produzidos sobre eles nos diferentes contextos sociais em que são vistos, compondo o que Duarte (2009, p. 63) diz poder chamar de *ambiente de significação coletiva*.

Nesses ambientes, podemos dizer que possivelmente alguns espectadores são mais suscetíveis do que outros às tentativas de imposição de sentido. Entretanto, essa suscetibilidade não está relacionada ao grau de escolaridade do sujeito, mas ao maior ou menor domínio dos códigos que compõem a linguagem cinematográfica. Portanto, o domínio dos códigos que constituem as mídias gera determinada forma de poder nas sociedades que produzem e consomem esses bens culturais.

Por essa razão, é tarefa dos meios educacionais oferecer a formação adequada para o domínio desses códigos e o desenvolvimento da *competência para ver* através de uma pedagogia do cinema e da mídia, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. Além disso, precisamos tentar compreender como se articulam, no processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na experiência com o cinema e os saberes escolares.

Do mesmo modo que procuramos incentivar, nos diferentes níveis de ensino, o desejo pela literatura, devemos encontrar maneiras de estimular o gosto pelo cinema na escola. O espectador deve ter acesso a informações que lhe permita conhecer o contexto em que o filme foi produzido, como o país de origem, o nome do diretor e toda a ficha técnica do filme, as premiações, as repercussões, o significado que tem para o cinema local, assim por diante.

Isso é dispor aos estudantes instrumentos para avaliarem, criticarem e identificarem de forma reflexiva aspectos sobre o cinema, a vida e a sociedade em que se vivem. A escola pode contribuir muito para a formação estética e audiovisual de espectadores, ao favorecer o encontro de jovens com filmes dotados de reconhecimento artístico e cultural, frutos de roteiros bem elaborados e bem filmados, enfim, narrativas marcadas pela complexidade que caracterizam as obras-primas tornadas clássicas pela história.

Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, originários de diferentes cinematografias estéticas, num ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. Mas além de favorecer o acesso a diferentes filmes, é

preciso também ensiná-los a analisarem e a expressarem racionalmente a experiência sensível com o cinema através de palavras e conceitos que comunicam um julgamento estético.

Até aqui, as discussões apresentadas pelos autores mostraram que o cinema é um elemento cultural importante na produção do conhecimento na sociedade contemporânea e que as escolas têm o papel de desenvolver a formação dessa linguagem. Essa importância foi reconhecida, apesar de tardiamente, já que são mais de cem anos do surgimento do cinema, na Lei 13.006 de 2014: trata-se de acréscimo do inciso 8 no artigo 26 da Lei nº 9.394 de 1996, responsável por obrigar a exibição de cinema nacional nas redes de ensino.

4.3. Cuidados e planejamentos

Fusari (2009, p. 37) acredita que a utilização do filme na sala de aula como atividade pedagógica requer planejamento com *o antes/durante/depois* do uso da linguagem cinematográfica, capaz de auxiliar no sucesso dessa experiência. Antes da projeção com os alunos, é importante que o professor assista ao filme e organize sua abordagem numa determinada situação. O autor destaca que iniciativas em torno de filmes devem ser previstas em plano de ensino, ser alvo de atenção na elaboração de plano de aula, constando nele, inclusive, espaço para manifestações criativas que o filme provavelmente provocará.

Napolitano (2009, p. 12) chama a atenção para premissa básica no uso escolar do cinema: para se transformar numa experiência de conhecimento escolar, deve-se ter em vista a natureza da representação e da encenação cinematográficas. Todo filme, seja ficção ou documentário, é resultado de escolhas, seleções, recortes, perspectivas que envolvem profissionais com interesses comerciais, ideológicos e estéticos diferentes.

Dessa forma, Napolitano (2009, p. 20) sugere duas formas de trabalhar o cinema na sala de aula para a contribuição da formação estética e cultural dos alunos.

- Filme como “texto gerador” – promovem-se debates articulados com temas selecionados pelos professores;
- Filme como “documento em si” – a obra é analisada e discutida como um produto cultural e estético, que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a política, a ciência e a história.

Para Napolitano (2009, p. 20), o trabalho com o filme como documento cultural em si é mais importante para projetos especiais com o cinema, porque tem maior possibilidade de ampliar a experiência cultural e estética dos alunos e os desenvolvimentos de suas linguagens. Este é um dos importantes papéis que a escola pode desempenhar, pois pode ser a única chance aos alunos terem contato com uma obra cinematográfica, acompanhada de reflexão sistemática e de comentários para a ampliação do seu repertório cultural.

A propósito, todo professor em qualquer disciplina pode trabalhar com o cinema na sala de aula. É preciso, no entanto, começar com as perguntas básicas: O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais são os limites e as possibilidades que essa atividade tem para os alunos em questão? Quais outros filmes poderiam ser trabalhados de acordo com a orientação?

Sendo assim, Napolitano (2009, p. 23) esclarece que o professor, no seu planejamento, precisa assistir ao filme antes de qualquer atividade, buscando avaliar seu potencial pedagógico e de formação cultural. Ao assistir ao filme com antecedência, o professor tem a possibilidade de selecionar trechos que serão analisados, anotar cenas e imagens representativas, assim como refletir sobre aspectos como figurinos, cenários etc.

Assistir ao filme antes de qualquer atividade, gera ainda outras oportunidades ao professor. Possibilita a ele refletir sobre conceitos e valores que o filme carrega e sobre os sentidos simbólicos do tema e dos personagens. A isso, soma-se a iniciativa de avaliar o grau de dificuldade de compreensão de determinadas cenas e imagens e o reconhecimento de polêmicas.

Isto considerado, é preciso conhecer a cultura audiovisual da sala e da escola onde a atividade será desenvolvida. Para tanto, sugere-se o emprego de questionário constituído por perguntas básicas, como, por exemplo: Quantos filmes você viu no último mês? Você costuma ir com frequência aos cinemas? Quais são os filmes de sua preferência? Você assiste a filmes mais no cinema ou na televisão? A experiência e o repertório cinematográfico dos alunos não são indissociáveis com o repertório cultural como um todo.

A análise desse questionário preliminar sobre o universo cultural do cinema do aluno permitirá ao professor perceber os *dispositivos de aprendizagens* que se formam lentamente através do contato com as obras cinematográficas. São esses

dispositivos que podem indicar a percepção dos alunos sobre a linguagem cinematográfica.

Isto não se desenvolve apenas vendo filmes, mas é construído com as experiências socializadoras dos alunos com as artes e a produção cultural em geral constituídos no ambiente familiar, grupos de amigos, escola e entre outros meios sociais. A partir disso, é possível investigar de que forma o cinema articula seus diversos elementos na produção de conhecimentos dos nossos alunos.

Ao se aproximarem do audiovisual na escola, os professores precisam saber sobre como trabalhar com as questões técnicas que envolvem o manejo dos equipamentos necessários. Além disso, conhecer sobre a linguagem inerente às experiências com os filmes, dado que envolvem valores éticos e estéticos.

De acordo com Napolitano (2010, p. 17), apesar de muitas escolas estarem equipadas para o uso do cinema, alguns problemas ainda surgem aos professores quando resolvem levar a turma para assistirem a um filme, mesmo de forma ilustrativa ou motivacional. O mais corriqueiro é descobrir, em cima da hora, que a televisão ou o aparelho de DVD não funcionam.

Hoje em dia, é possível que alguns professores reproduzam o filme em formatos de arquivo nos *pen drives* e acontecer da televisão não suportar esse tipo de arquivo. Dessa forma, se o professor não planejou uma segunda atividade como alternativa, o trabalho na sala de aula corre o risco de ser perdido.

Para evitar esses tipos de problemas e a frustração dos alunos, basta verificar o funcionamento dos equipamentos antes da exibição e conhecer os limites e as possibilidades técnicas envolvendo seus usos, antes mesmo de planejar as atividades. Para isso, o professor precisa de formação técnica, artística e pedagógica adequada, capaz de o capacitar a planejar e assumir o uso do cinema como atividade educativa sistemática, crítica e produtiva.

Além dos problemas técnicos que podem surgir durante a exibição de filmes, o professor deve pensar na escolha e na articulação deles com o currículo, as habilidades e os conceitos. Ele deve se lembrar que, ao escolher um filme para a sala de aula, é preciso respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias, mesmo discordando deles. Nesse sentido, o professor deve ter o cuidado de escolher filmes de acordo com a adequação à faixa etária e à etapa de aprendizagem escolar da turma de alunos envolvido na atividade.

Vale dizer ainda que a gestão escolar também pode contribuir ou dificultar o uso do cinema na escola. Em muitos casos, a coordenação pedagógica de escola pública sugeriu à direção a montagem de sala de vídeo com os equipamentos disponíveis, atendendo pedido dos professores, e não é atendida, mediante respostas do tipo: “sou eu que monto sala aqui”. Certamente, tal comportamento prejudicará fortemente o trabalho envolvendo a formação cultural dos alunos.

Na rede pública de ensino, parece que há algumas dificuldades para a constituição de educação política pautada na gestão escolar democrática. Tal gestão, conforme Souza (2009, p. 125), é um processo político no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, planejam e avaliam as ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções.

Dito de outra forma, a gestão escolar democrática é processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tendo como base a participação efetiva de toda a comunidade escolar, o respeito às normas construídas coletivamente para os processos de tomada de decisões e a garantia do acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125).

No lugar dessa gestão escolar democrática parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar. De acordo com Souza (2009, p. 127), como outras instituições, a escola está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Assim, expressa formas de manutenção e reprodução da cultura muito próximas do que acontece fora dela.

Por essa característica, a escola é constituída por uma contradição: é adaptadora e reprodutora da sociedade e, ao mesmo tempo, oferece as condições para a superação dessa sociedade pelos indivíduos. O grande problema reside nas sucessivas expressões de perversidade institucional da escola, ao educar não contra, mas a favor do poder autoritário. Quando os próprios educadores na escola reforçam a tradição de hierarquizar e submeter as tomadas de decisões a uma autoridade máxima, agem de forma antagônica às reais necessidades educativas.

São casos como esse que apresentam a necessidade de formação dos gestores escolares como um desafio que precisa ser enfrentado com propostas inovadoras, levando em conta as especificidades de sua função e as contribuições das tecnologias para a escola.

Para Almeida e Alonso (2004), o desenvolvimento de um programa de formação dos agentes educativos passa pelo conhecimento da cultura escolar. Isto implica conhecer o pensamento desses agentes educativos sobre suas práticas educacionais e a levarem aos diretores a reflexão sobre suas funções, redimensionando seu campo de atuação e construindo um novo significado sobre a prática educativa com o auxílio das tecnologias.

Assim, trata-se de criar situações que propiciam aos diretores a compreensão sobre a relevância do seu papel como líder institucional para o desenvolvimento de uma nova proposta educacional, em que a tecnologia ocupa um lugar de ferramenta que favoreça o trabalho coletivo, a gestão participativa, a tomada de decisões e a identificação de novos talentos e lideranças.

Para a escola assumir esse papel, o trabalho de formação contínua dos gestores escolares deve lhes proporcionar o domínio sobre as tecnologias como recursos auxiliares da gestão e, simultaneamente, provocar a tomada de consciência sobre as contribuições dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, mediante, por exemplo, o reconhecimento da importância do uso das imagens na formação cultural dos nossos alunos.

Para isso, primeiro, é preciso romper com as concepções que centram o trabalho dos diretores escolares no cumprimento das tarefas de rotina, de caráter burocrático, relacionadas somente ao trabalho administrativo, sem conexão com as atividades de natureza pedagógica, cuja atribuição e responsabilidade cabe apenas ao corpo docente.

A administração escolar é um reflexo das concepções dominantes nas organizações escolares, tanto em termos educacionais como sócios-culturais. Para Almeida e Alonso (2004), uma forma atual de conceber a organização escolar evidencia a substituição dos antigos princípios de administração, nas quais a estrutura se mostra rígida e inabalável, prevalecendo os conceitos de autoridade e hierarquia com a definição estrita de papéis e funções. No lugar dessa concepção, é preciso pensar a organização escolar como um organismo vivo, de natureza social, que interage com o meio exterior, recebendo dele a energia necessária para elaborar práticas em respostas às demandas externas.

À medida que uma nova concepção de escola e organização escolar emergem, surge a necessidade de novos conhecimentos para a gestão escolar analisar o risco de fragmentação do trabalho escolar e do desperdício de esforços para manter a

escola isolada do resto da comunidade. Já passou a vez de admitirmos o desenvolvimento de uma proposta escolar que permita o diálogo e a tomada de decisões negociadas coletivamente para objetivos comuns, bastante complexos e inviáveis, se concebidos apenas na esfera individual.

4.4. Desafios atuais

A Lei 13.006 acrescenta o inciso 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a obrigatoriedade em todas as escolas de educação básica exibirem duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. A Lei surgiu do Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) e, em 26 de junho de 2014, a presidente Dilma Rousseff a sancionou.

A principal justificativa do senador para a implementação da Lei foi a de que precisamos investir na indústria cinematográfica nacional. Para isso, é preciso formar um público que consuma nossos cinemas. Além disso, como relatam Fresquet e Migliorin (2015), há também a justificativa pedagógica do senador de que a ausência de arte na escola prejudica a formação dos alunos e impede que eles se tornem, na vida adulta, usuários dos bens e serviços culturais.

Para o senador Cristovam Buarque, os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados do desenvolvimento crítico e da vivência de as coisas belas. Por isso, o país tem que usar as salas de cinema para atender o gosto dos brasileiros pela arte e as escolas precisam utilizar o cinema como instrumento de formação desse gosto.

Fresquet e Migliorin (2015, p. 6) destacam que o senador não definiu quais filmes serão exibidos nas escolas, nem como eles serão escolhidos e nem quem deverá custear sua aquisição, infraestrutura e dispositivos de execução. Essas questões levaram ao agendamento de uma entrevista com o senador para ouvir as motivações que deram origem a esse Projeto de Lei.

Num primeiro momento da entrevista, o senador demonstrou uma preocupação com a escola no mundo contemporâneo e, em seguida, falou da importância, para além do entretenimento, da cultura para a educação. De acordo com o próprio senador:

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças. Cultura é fundamental. Sem cultura a educação fica limitada. Ela não dá o sentimento, não dá a visão humanista. Por mais que você coloque filosofia, humanismo só chega através da música, através do teatro, através do cinema (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 6).

Embora suas motivações tenham contribuído para a criação da Lei, reconhecendo a presença do cinema na escola como forma de desenvolvimento da cultura, o senador confessou não saber como ela será implantada. Na sua visão, com o apoio dos professores, a escola encontrará os caminhos.

Vale notar também a visão do senador para a criação de um conselho na escolha dos filmes, igualmente como o MEC faz com os livros didáticos, enfatizando a importância da abordagem da linguagem audiovisual para o desenvolvimento educacional, tanto quanto a linguagem escrita:

Por mim seria mais de duas horas, mas para ser mais de duas horas teria que ser no horário integral [...] Agora o *modus operandi* eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo uma certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. O MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 7).

Em relação ao financiamento público dos filmes nacionais e a distribuição desses materiais nas escolas, para o senador Cristovam Buarque, todo cineasta que receber recurso público para a produção de filmes deverá disponibilizar uma determinada quantidade para a distribuição nas escolas. Hoje em dia, esse acesso poderia ser através de downloads na internet ou serviço de streaming, não sendo necessário produzir mídia material, caso de DVD.

Nos diversos textos que compõem a coletânea organizada por Fresquet (2015), os autores guardam algumas proximidades e certas distâncias com as justificativas do senador. As boas intenções apresentadas por ele dependem de regulamentação que enfatize as potências desse encontro entre o cinema e a educação. Por outro lado, a Lei 13.006 também pode ser mais uma forma hegemônica de dizer aos professores e às escolas o que devem fazer e forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele.

Fresquet e Migliorin (2015, p. 7) acreditam que o cinema tem papel importante na formação educacional das pessoas. Por isso, fazem a afirmação de três crenças sobre essa relação. Eles acreditam que o cinema tem a possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a formação de visão de mundo dos jovens, por meio de experiências sensíveis. Assim, acreditam no espaço da escola como um lugar possível de invenções capazes de colocarem em risco a ordem dada socialmente.

As afirmações desses autores nos levam a acreditar nos próprios jovens como sujeitos para criação de nova sociedade, ao entrarem em contato com filmes que não trazem mensagens edificantes, pautadas pela função social, mas que fazem pensar, autorizando uma forma de desordem nos processos subjetivos e pedagógicos mecanicistas das escolas atuais.

Assim, algumas considerações sobre as possibilidades da Lei são colocadas pelos autores. Uma delas é que, na escola, o cinema brasileiro pode alcançar a todos, o que transforma esse espaço num cenário de encontro entre o cinema, professores e estudantes, mas, principalmente, entre o cinema e a comunidade. Com a Lei, a escola transforma-se potencialmente num polo audiovisual, um espaço de contemplação, intelectualização e sensibilização, favorecendo a democratização do acesso às obras cinematográficas.

Para tanto, a Lei precisa ser regulada, sem que favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam a imagem num mercado fechado à diversidade e à diferença. Tampouco ela deve impor aos estudantes e à escola filmes que não interessam para a comunidade escolar. Uma forma de democratizar o acesso ao aprendizado com o cinema é abrindo margem para a própria comunidade escolher os filmes que gostaria de conhecer, além da escola possuir uma pré-seleção organizada pela parceria entre educadores e cineastas.

Para Fresquet e Migliorin (2015), a justificativa dada pelo senador de incentivar a indústria cinematográfica brasileira e formar consumidores não pode servir para o uso do cinema na escola. Pois, acima de tudo, o cinema na escola deve contribuir para promover a criação do conhecimento com as imagens, e não ser mais um argumento de muitos poderes para conquistar verbas públicas.

Isso é possível, pois como já foi colocado por Canclini (2008), a relação dos jovens com o mundo acontece, principalmente, através das imagens. Quase todos os jovens na escola possuem *smartphone*, capazes de filmarem e fotografarem o mundo.

E os jovens fazem isso sem nenhuma formação educacional. Por isso que, com a Lei, aposta-se no desenvolvimento do uso responsável dessas tecnologias como uma potência artística para promover o ato criativo.

O cinema na escola pode possibilitar a criação de diferentes formas de vida, ao fazer pensar e duvidar do que vemos, sugerindo formas de transformação. Nesse sentido, ele torna-se transformador das próprias práticas educativas da escola, visto que, tradicionalmente, ela se configurou num espaço de normas e regras. A experiência com cinema pode surgir como contraponto dessas normas, colocando em dúvida algumas verdades a respeito de como a escola deve ser.

A transformação provocada na escola pelo cinema poderá envolver a própria concepção existente em torno da ideia de produção do conhecimento. No lugar de priorizar o desenvolvimento cognitivo através das competências leitoras e escritoras, ele pode introduzir o afeto e a emoção. Isso pode ser uma tarefa grande para os filmes, mas capaz de se efetivar com a permissão da experiência sensível e intelectual do cinema entre professores e alunos.

Todavia, a Lei encontra alguns desafios para efetivar o uso do cinema na escola. Um ponto que Amâncio, Chalupe, Salvatierra, Núñez, Leocadio da Nova, Bragança e Luna Freire (2015) ressaltam é que a Lei 13.006/14 exclui importantes manifestações audiovisuais, como as séries e os games, produções que fazem parte da vivência dos jovens, que caracterizam o universo que trazem para a escola, uma vez que marcam fortemente o processo de formação deles fora da escola.

Ao enfatizar apenas os filmes brasileiros, a lei 13.006 acaba por provocar a perda da oportunidade da educação se aproveitar de outros materiais audiovisuais capazes de instaurar dinâmicas de ensino efetivamente criadoras. Nesse sentido, é inevitável questionar: por que não abrir espaço para a manifestação de diferentes produções audiovisuais? Não poderiam ser aproveitadas também as diversas produções nacionais de séries e de games, por exemplo, aumentando o catálogo de produções audiovisuais a serem apropriadas pedagogicamente?

No entanto, para os autores, um dos grandes méritos da Lei é enfrentar a difusão. Com a exibição compulsória dos filmes nacionais nas escolas de educação básica, ela visa preencher lacuna fundamental na formação dos estudantes: o auto-reconhecimento de sua cultura. Entrando em contato com o cinema nacional, os jovens podem perceber que existem diferentes formas de produzir filmes, para além dos comerciais. Um documentário produzido de forma amadora sobre uma

comunidade específica pode levar os estudantes a refletirem sobre a produção do seu próprio meio social.

Mas, a Lei pode ser apenas um pequeno passo para incentivar novos hábitos culturais na escola, pois essas práticas dependem muito mais de como irá se estabelecer a relação entre o educador, o educando e o cinema nacional. Disso decorre outras questões: quais filmes a escola poderá exibir em cumprimento à legislação? Como regular e tornar viável o acesso das escolas ao enorme acervo de filmes brasileiros?

Outro aspecto importante da Lei que os autores apontam é o reconhecimento de uma aproximação dos nossos alunos a um repertório constituído por imagens. Um dos gestos que parecem motivar a promulgação dessa Lei é a consciência da criação de determinada prática de leitura do mundo, responsável por associar os processos de letramento à interpretação crítica dos discursos propostos pelos textos audiovisuais. Conforme frisam estudiosos:

Neste sentido, a Lei vem afetar não apenas o conteúdo relacionado aos componentes curriculares complementares integrados à proposta pedagógica das nossas escolas, mas sobretudo a própria formação dos nossos professores, que precisam lidar de maneira produtiva com o potencial criativo que esse repertório fílmico proporciona, a fim de que o cinema brasileiro não seja domesticado através de práticas pedagógicas inapropriadas ou meramente normatizadoras, subtraindo-lhe sua potência inventiva e de comunicação com o mundo (AMÂNCIO; CHALUPE; SALVATIERRA; NÚÑEZ; LEOCADIO DA NOVA; BRAGANÇA; LUNA FREIRE, 2015, p. 30).

Observamos, então, que a Lei 13.006/14 representa mais do que um dispositivo legal para o campo emergente do cinema na educação. Ela vem ao encontro da criação de políticas públicas que regulamentam as atividades pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual na escola em todo o território nacional. Com o apoio de todos os profissionais envolvidos, novas práticas podem ser incorporadas no espaço escolar, visando o compromisso com a formação humana. Para isso, tão importante como discutir quais filmes exibir na escola, é também imprescindível ter boas condições de projeção de imagem e som.

Pinheiro (2015, p. 77) discorda do fato da Lei 13.006/14 enfatizar a obrigatoriedade dos filmes nacionais. Para ela, existe por trás dessa Lei a necessidade de escoar a produção audiovisual nacional, fomentada em grande parte pelo Estado. No entanto, restringir o alcance dessa Lei ao cinema nacional não garante nada, e ainda provoca a perda da possibilidade de dialogar com culturas

mundiais e de criar conscientização de que compartilhamos dramas íntimos semelhantes a outros que vivem em lugares que nem sabemos existirem.

Pinheiro (2015, p. 78) indaga também sobre as condições físicas de exibição na escola, porque isso interfere diretamente na qualidade de fruição de um filme. Toda escola precisará ter sala especial, dotada de bom projetor e de som adequado para os estudantes assistirem aos filmes. Devem as escolas, portanto, superarem o emprego de aparelhos de televisão pequenos e com sistema de som inaudível. Deve-se ainda garantir às escolas verba para a manutenção dos equipamentos. Além disso, a autora questiona:

Se pensarmos que resolvemos as dificuldades de acesso e seleção dos filmes, basta projetar os mesmos e a Lei estará sendo cumprida? Ou a Lei pressupõe a necessidade de fruição desses filmes? Como ampliar a qualidade de fruição desses filmes? Ampliar a fruição pressupõe a compreensão da relação forma/conteúdo. A percepção de que o filme é mais do que um tema. Que existem escolhas estéticas, formais e que essas escolhas são conteúdo. Mas quem educará os educadores? Essa é uma pergunta importante e recorrente em todo processo de mudança em educação (PINHEIRO, 2015, p. 79).

Tão importante quanto a regulamentação da Lei, é pensarmos em uma grande rede de troca de experiências e de formação em cinema. Temos clareza de que a Lei, por si só, não garante nada. Como exemplo, Pinheiro (2015) cita a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, que é tão antiga quanto a formalização da educação no país, e ainda não garante o básico para que todos os cidadãos sejam capazes de ler, interpretar e compreender criticamente o que leem.

A aprovação da Lei certamente garantiu a aquisição de equipamentos para as escolas. Mas devemos pensar que as leis só se concretizam pela ação dos atores sociais. No caso dessa Lei, sua concretização depende de adequada regulamentação. Mas, para sair do papel, ela depende dos profissionais da escola, fundamentalmente dos professores e da gestão, bem como da ação dos agentes dos circuitos cinematográficos de realização, distribuição e exibição.

Um aspecto a ser considerado é que a lei 13.006/14 foi concebida e votada sem a devida e necessária participação dos educadores e realizadores de cinema no Brasil, seus principais interessados, portanto, como “mais um pacote que cai sobre a escola”. Na Lei estão implicados vários tipos de concepções e interesses sobre a educação e o cinema no país, envolvendo campo de disputas simbólicas de teor ideológico e embates econômicos da indústria cultural.

Dessa forma, a aprovação da Lei aconteceu sem a devida concepção de como deve ser a presença do cinema na escola e quais os modos de se trabalhar com a arte cinematográfica na educação. Isto leva às grandes dificuldades da regulamentação da Lei, que passa pela formação dos professores. Os educadores precisam ampliar seu repertório cinematográfico e se aperfeiçoarem nas formas interpretativas com o cinema.

Para Azevedo, Grammont e Teixeira (2015, p. 87), esse tipo de questão impõe a urgência de se pensar e atuar na formação cinematográfica dos profissionais da escola. Isso remete a incorporação de disciplinas de cinema nos currículos da graduação e em outros níveis de capacitação, com a participação em minicursos, oficinas, cineclubes ou por meio da realização de sessões de cinema comentado entre esses profissionais. Muito bem-vinda seria também a formação estética dos professores e sua participação em mostras, festivais e ciclos de cinema.

Todos os esforços que envolvem a regulamentação da Lei podem ser em vão se não cuidarmos, especialmente, dos professores e professoras. Para tanto, caberá chegar a eles e a elas, estar com eles e elas, porque é por meio deles e delas que a Lei 13.006/14 terá vida e vigor, ou então, ela poderá se constituir como mais uma lei burocratizada e mero cumprimento de norma curricular. Portanto, para sua viabilização e concretização, um dos pontos de partida está no desafio de oferecer formação cinematográfica aos professores, tanto inicial quanto continuada.

A formação cinematográfica proporcionada aos docentes exige o enfrentamento da visão de existente sobre o cinema nacional. Muitos docentes possuem conhecimento superficial dos filmes brasileiros, julgando-os de baixa qualidade. Esse desconhecimento pode estar relacionado a distribuição desigual dos filmes, voltando ao problema do acesso. Além disso, muitos usam o filme na sala de aula apenas como recurso didático, portanto, para introduzir novo conteúdo de estudo ou mostrar temáticas relacionadas à disciplina do curso, deixando de se empenharem numa análise da dimensão cultural da obra cinematográfica.

Essas são visões deformadas que ainda persistem no uso escolar do cinema, apesar de toda a aceitação da importância dele para o conhecimento escolar. Para Napolitano (2009, p. 23), ao incorporar os filmes nas suas aulas, muitos professores ainda podem enfrentar certos preconceitos, não apenas por parte dos seus alunos, mas também dos seus colegas. Clichês como “Oba, hoje não tem aula, tem filminho!” ou “Quando eu não quero dar aula, eu passo um filme” são reflexos da inadequação

ou do mau uso do cinema na escola. Certamente, essas visões só podem ser confrontadas através de uma formação que desenvolva o planejamento com os materiais fílmicos avaliando o seu potencial pedagógico e cultural.

CAPÍTULO 5

LIVROS DIDÁTICOS

Então, vê agora por que os livros são tão odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida. As pessoas acomodadas só querem rostos de cera, sem poros, sem pêlos, sem expressão.

Ray Bradbury, no livro Fahrenheit 451

5.1. Livro Didático

De acordo com Choppin (2004, p. 551), depois de ter sido negligenciada por longo tempo, as pesquisas históricas sobre livros didáticos e edições escolares tiveram um considerável impulso desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos. Uma das razões para esse crescimento é a presença que o setor escolar assumiu na economia editorial nos dois últimos séculos, sendo impossível para o estudioso do livro tratar da atividade editorial sem levar isso em conta. No Brasil os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam aproximadamente 61% da produção nacional, em 1996.

Embora o livro didático pareça um objeto familiar hoje em dia, o pesquisador que se interessa por seu estudo depara-se com um problema de definição. Isto porque a literatura escolar é complexa e situa-se no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo:

- *A literatura religiosa* de onde se origina a literatura escolar; em seguida,
- *A literatura didática*, técnica ou profissional que se apossou da instituição escolar em épocas variadas na Europa;
- *A literatura de lazer*, de caráter moral, de recreação ou de vulgarização que se manteve separada inicialmente do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

Vale destacar, conforme Choppin (2004, p. 553), que os livros escolares assumem múltiplas funções. Contudo, o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, podendo variar consideravelmente com o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São funções essenciais: *referencial; instrumental; ideológica e cultural; e documental.*

A *função referencial, curricular ou programática* do livro didático existe nos programas de ensino e o livro configura-se na fiel tradução ou numa das possíveis interpretações do programa. Em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, como depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações.

A *função instrumental* do livro didático coloca em prática métodos de aprendizagem e propõe exercícios ou atividades. Assim, o livro visa facilitar a

memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

A *função ideológica e cultural* é a mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e o desenvolvimento dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos principais veículos da língua, cultura e valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, passou a ser reconhecido como símbolo da soberania nacional, assim como a moeda e a bandeira, assumindo importante papel político, já que tende a aculturar crianças e jovens, seja explícita ou dissimuladamente.

Por último, na *função documental* do livro didático, acredita-se que ele pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação colabora para desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu mais recentemente na literatura escolar e não é universal, sendo encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visa favorecer sua autonomia. Ela supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

A existência e a utilização efetiva de outros instrumentos de ensino-aprendizagem no universo escolar, responsáveis por estabelecer relações de concorrência ou de complementaridade com o livro didático, também influi nas suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos ou serem produzidos em outros suportes eletrônicos e digitais. Em tais situações, o livro didático não tem mais existência independente, mas torna-se elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

No entendimento do livro didático é preciso levar em conta também a multiplicidade de agentes envolvidos em etapas de sua existência, desde a concepção do autor até o descarte pelo professor e, idealmente, a conservação para as futuras gerações. De acordo com Choppin:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamentos vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas (2004, p. 554).

A adoção desses livros didáticos nas classes, seu modo de consumo, sua recepção e seu descarte são capazes de mobilizar numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, bibliotecários, entre outros), produzir diversos debates e polêmicas, assim como motivar pesquisas de diferentes aspectos.

Apesar disso, Choppin (2004, p. 554) arrisca-se a distinguir dois grandes campos de pesquisas sobre os livros e as edições didáticas. Por um lado, temos aquelas que, concebendo o livro didático apenas como documento histórico, analisam os seus conteúdos na busca de informações sobre os temas, conceitos, metodologias, exercícios, atividades etc. Por outro, temos as pesquisas que, negligenciando os conteúdos portadores do livro, o consideram como objeto físico, fabricado, comercializado e distribuído na forma de utensílio, com funções para certos usos, bem como consumido e avaliado em determinado contexto.

Seguramente, essa distinção feita por Choppin é meramente esquemática, uma vez que a pesquisa geralmente envolve os dois campos. Contudo, os autores preferem mantê-los separados, em nome da clareza e comodidade da exposição que promovem sobre os livros didáticos.

Choppin (204, p. 554) afirma que o surgimento da literatura escolar no Ocidente cristão coincide com o período em que se formam e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, as instituições encarregadas de garantir a formação da juventude. Mas os objetivos, conteúdos e métodos de ensino são os mesmos produtos editoriais que, importados ou, mais tarde, produzidos localmente, se encontram nas diferentes regiões da Europa ou do mundo onde florescem associações de educadores.

No século XIX, os Estados Nacionais, recentemente constituídos, reivindicaram o papel de destaque na formação das novas gerações e, aos poucos, substituíram as famílias e as autoridades religiosas, tornando o livro escolar um símbolo da soberania (CHOPPIN, 2004, p. 555). As antigas colônias, notadamente na América Latina e em países como o Japão e a China do começo de século XX, abrem-se à influência ocidental e adotam os mesmos modelos educativos europeus ou neles se inspiram fortemente para colocar rapidamente em prática regulamentações específicas voltadas ao controle da elaboração, da produção, da distribuição e do uso das obras didáticas.

Por essa razão, os estudos mais antigos e numerosos procuraram analisar os manuais escolares nacionais e se ocuparam em analisar seus conteúdos (CHOPPIN,

2004, p. 555). Mas havia o controle da produção nacional como forma de ato administrativo, pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial ou ao de algum governo de ocupação, em um contexto de censura, que tinha o objetivo de eliminar qualquer interpretação contrárias aos seus interesses.

Assim, Choppin (2004, p. 555) mostra que, no domínio da pesquisa acadêmica, a análise científica dos conteúdos dos livros foi marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos. A segunda, mais recente, mas cada vez mais considerada desde os anos 1970, analisa o conteúdo dos livros na perspectiva epistemológica ou propriamente didática.

As análises desenvolvidas sobre os antigos manuais escolares na perspectiva ideológica ou sociológica quase sempre trazem respostas às questões que a sociedade contemporânea se coloca, dentre elas, destacam-se as que se referem à formação da identidade nacional e as que se relacionam com a inserção social, desde a aprendizagem de regras de boas maneiras até a educação para a cidadania.

Nesses trabalhos, conclui-se que a imagem da sociedade apresentada nos livros didáticos corresponde ao princípio da “reconstrução”. Seus autores concebem nas páginas uma representação da forma de sociedade que defendem/valorizam/almejam, segundo motivações diversas, de acordo com época e local. Nesse sentido, não é suficiente deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem, mas também prestar atenção naquilo que eles silenciam nos livros, pois toda forma de controvérsia é eliminada da literatura escolar.

Nos anos de 1970, opera-se uma mudança na perspectiva de análise de conteúdo dos antigos manuais escolares. As dificuldades vividas pelos principais centros educativos ocidentais levam os pesquisadores a se interrogarem sobre as finalidades do ensino, sobre seus conteúdos e métodos e a colocarem aos antigos manuais escolares questões de natureza epistemológica e didática.

Contudo, por razões que dizem respeito à formação dos pesquisadores e à carência de instrumentos apropriados, essa nova vertente de reflexão dos livros didáticos ficou restritas à análise do texto. Somente na década de 1980, com o avanço da semiótica, do impulso da história das mentalidades e do interesse pelas questões de circulação das ciências que recorriam a muitos esquemas e gráficos, o livro didático deixou de ser considerado como um texto “enfeitado” de ilustrações. A

iconografia didática e a articulação semântica entre texto e imagem passaram a ser levadas em conta nas análises.

Nos anos 1990, a função instrumental dos livros didáticos ganhou uma atenção crescente dos estudiosos. Estes desconfiavam que uma análise restrita das características pedagógicas dos livros didáticos – isto é, dos conteúdos e das metodologias que expressa - pudesse predominar numa pesquisa, de tal forma que fossem esquecidas as características próprias deste suporte discursivo (editoração, comercialização, apropriação em sala etc).

Sob esse ponto de vista, os prefácios dos livros são considerados de interesse, pois através deles é possível discernir projetos conscientes dos autores e medir a separação entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita. Outros elementos, até mais reveladores das intenções ideológicas e pedagógicas dos autores, mereceriam ser estudados, como as notas de rodapé, os resumos, os títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários e os próprios títulos dos livros.

Dessa forma, esses pesquisadores chamaram a atenção para uma forma de pesquisa dos livros e materiais didáticos que leva em conta tanto as características ideológicas e culturais, quanto as epistemológicas e didáticas, sem deixarem de considerar que os livros didáticos constituíram e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação e uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica, daí sua relação com o Estado.

Em grande parte dos países, os livros didáticos são objetos de regulamentação que difere sensivelmente daquela ao qual são submetidas as demais produções impressas. É uma regulamentação mais estrita, que é exercida no início, mediante a elaboração, concepção, produção e procedimentos prévios de aprovação, ou no final do processo, tendo em vista os modos de financiamento, difusão, escolha e utilização.

Isto posto, Choppin (2004, p. 561) concorda que o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é fator indispensável para qualquer estudo sobre as edições escolares. Escrever e analisar o conteúdo de um livro escolar, sem considerar as regras que o poder político impõe aos diversos agentes do sistema educativo (nos domínios político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro), não faz qualquer sentido.

5.2. Livro Didático no Brasil

Nos últimos anos, em vários países, observa-se um número crescente de trabalhos que se esforçam em coletar documentos de arquivos dispersos para reconstituir, parcial ou totalmente, a história da política nacional para o livro didático. Nesse sentido, vale destacar a análise de Filgueiras (2013) sobre os programas de produção de materiais escolares e obras de consulta para os estudantes brasileiros.

Buscando arquivos que mantêm documentação oficial, Filgueiras (2013) analisa a constituição e principais realizações das campanhas brasileiras para a produção de material didático escolar. Segundo a autora, o Brasil tem a tradição de produção de materiais didáticos por editoras privadas. Ao longo do século XX, foram criados órgãos públicos com o objetivo de regular e avaliar esse material. Entre 1956 a 1983, o Ministério da Educação manteve duas instituições encarregadas da produção desses materiais didáticos.

Em 12 de janeiro de 1956, por meio do Decreto 38.556, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Durante a Ditadura Civil-Militar, a campanha foi transformada na Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), pela Lei 5.327 em 1967. Tanto a CNME como a Fename tinham a função de produzir materiais escolares e publicar obras didáticas para atendimento dos alunos carentes.

Durante os anos 1950, as críticas aos preços dos livros didáticos e outros materiais escolares faziam parte dos debates sobre a necessidade de reformulação da educação nacional. Havia a pressão das camadas populares em busca de melhores oportunidades e acesso ao nível secundário que se expandia, fazendo emergir um novo problema em relação à permanência dos estudantes nas escolas.

A qualidade e do preço dos livros didáticos tornaram temas discutidos no Congresso Nacional, na grande imprensa, nos meios acadêmicos e nos órgãos do Ministério da Educação. Com o objetivo de atuar de modo mais acentuado nas discussões sobre a educação nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou, em 1952, a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme) e a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (Cileme), visando analisar os ensinos primário e secundário, além de avaliar os manuais didáticos e produzir guias para os professores.

Nesse contexto de debates sobre a educação, o então ministro Abgar Renault criou a CNME, sob responsabilidade do Departamento Nacional de Educação (DNE).

Conforme Filgueiras (2013, p. 316), no prefácio de um dos livros do período (Atlas Geográfico Escolar de 1956), essa criação era apresentada como estratégia prevista no programa do presidente Juscelino Kubitschek para combate à elevação dos custos do ensino e de assistência ao estudante, especialmente o pobre.

Além disso, a CNME era apresentada como forma o Ministério de Educação contribuir para a difusão da cultura e a melhoria do ensino no país. Contudo, Filgueiras argumenta que se tratava de preocupação manifesta por Carlos Pasquale, então diretor geral do DNE, em relação ao confronto que a iniciativa gerava com o mercado editorial privado. Era essa preocupação que movia a tratar os materiais produzidos pela CNME como apenas auxiliares, preservando-se o emprego dos livros didáticos.

Em 1962, no prefácio da terceira edição do Dicionário Escolar Latino-Português, a diretora executiva da CNME, Heloísa Araújo, reiterava os argumentos de fornecer obras de qualidade por preço acessível. Ela também apresentava a possibilidade da mudança dos métodos de ensino do professor, uma vez que as obras atenderiam as modernas normas pedagógicas. Sendo assim, apesar da visão de que a CNME não concorreria com as editoras privadas, admitia-se que as publicações da campanha interferiam no mercado de material escolar.

Para Filgueiras (2013, p. 318), vale destacar que, em paralelo à criação da CNME, Juscelino Kubitschek estabeleceu incentivos à indústria gráfica brasileira, com a redução do custo do papel e da impressão, a isenção por parte do setor livreiro e da indústria de papel de grande parte dos impostos, além da redução das tarifas postais para os livros. Esses incentivos levaram ao crescimento da indústria gráfica e integrava dois objetivos do governo: diminuir as carências dos estudantes e favorecer a industrialização, com o incentivo ao parque gráfico nacional.

Embora o MEC divulgasse o caráter assistencial da CNME, a publicação dos materiais didáticos pelo governo federal não foi considerada tranquila pelas empresas privadas, gerando contestações. Para o setor privado, o MEC estabelecia uma concorrência desleal ao vender livros didáticos a preço de custo. As editoras privadas não poderiam desconsiderar essa concorrência, uma vez que suas sobrevivências dependiam da obtenção do lucro dessa atividade. Contudo, mesmo com as críticas do mercado privado, a CNME manteve e ampliou a publicação das obras didáticas.

A produção organizada pela CNME abrangia vários materiais. As ações da campanha envolviam a produção de coleções, peças e aparelhos para o estudo de Ciências Naturais, de Matemática e de Desenho. Do mesmo modo, produzia-se

materiais para o estudo de Geografia e de História, obras de consulta como atlas, enciclopédias e dicionários, além de material de ensino audiovisual para cursos de grau elementar e médio.

Tem-se ainda que a venda dos materiais didáticos era feita a preço de custo. Ela era realizada em cooperativas escolares, em postos de distribuição de material de ensino criados em diferentes regiões ou por meio dos postos volantes, constituídos graças ao emprego de caminhões que percorriam cidades onde não existiam postos fixos. Todo material produzido pela campanha era pago por meio de um Fundo Especial, criado pelo governo e destinado à educação.

Com a implantação da LDB em 1961, responsável por enfatizar a obrigatoriedade do ensino primário e a determinação da assistência aos alunos carentes, as funções da CNME se ampliaram. A partir de 1962, a campanha começou a produzir a coleção *Cadernos MEC*, manuais de exercícios e livros de conteúdos para as matérias obrigatórias, complementares e optativas do ensino secundário, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Em 1967, a CNME foi encerrada durante a Ditadura Civil-Militar e seu acervo e publicações incorporados à Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), mediante alegada necessidade de ampliar a produção e distribuição do material escolar pelo Ministério da Educação. Segundo Filgueiras (2013, p. 323), a Fename traduzia reorientação estabelecida para a política educacional criada nos anos 1950. Sua criação envolvia substituição da diretora executiva Heloísa Araújo por Humberto Grande e maior fiscalização e censura sobre os conteúdos dos materiais didáticos.

Nessa época, vale destacar a criação, junto à Fename, de outro órgão responsável pela política do livro didático e incentivo ao mercado editorial privado: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), em 1966, por meio do Decreto 59.355. Os principais objetivos da Colted eram estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas. As mudanças sociais e econômicas incentivaram transformações na área editorial, especialmente na produção de livros escolares, daí o crescimento do mercado dos livros didáticos, mediante modificações de formato, leitura e utilização.

A ampliação da rede escolar nos anos 1960, com a implementação do ensino primário obrigatório e a expansão do ensino secundário, gerou aumento significativo de crianças e estudantes nas escolas, o que levou à contratação de novos professores e à urgência de maior quantidade de material didático. Essas mudanças

evidenciaram também nova concepção de educação, atrelada à medidas técnico-pedagógicas, entre elas o livro didático.

As políticas para os livros escolares implantados pelo regime militar pretendiam atender a expansão da escolarização e regular o mercado editorial de materiais didáticos (FILGUEIRAS, 2013, p. 325). Fename e a Colted, criadas pelo Ministério da Educação e Cultura, tinham responsabilidades diferentes. A Colted objetivava intensificar a produção, a edição, a qualidade e a distribuição dos livros técnicos e didáticos produzidos pelas empresas privadas. Já a Fename deveria produzir obras de consulta e livros didáticos para serem distribuídos ou vendidos a preço de custo para alunos e professores das escolas públicas e privadas.

A criação da Colted e da Fename eram respostas do governo ditatorial aos problemas que vinham ocorrendo desde o fim dos anos 1950: atender a nova comunidade escolar com menor poder aquisitivo, reformular os conteúdos e programas de ensino, estimular e regular a indústria dos livros escolares. As políticas para os materiais didáticos do Ministério da Educação de meados da década de 1960 continuavam a se concentrar, portanto, no incentivo financeiro para o crescimento da indústria do livro e no atendimento a massificação do ensino.

O estatuto da Fename indicava muitas ações (FILGUEIRAS, 2013, p. 326). Eram estabelecidos como materiais didáticos os cadernos e blocos de papel, cadernos de exercícios, peças, coleções e aparelhos para o estudo de disciplinas escolares, guias metodológicos, manuais escolares, dicionários, atlas e enciclopédias. Também eram inclusas outras obras de consulta e material para o ensino audiovisual de disciplinas de grau elementar, médio e superior. Além do MEC, a Fename publicava e distribuía materiais para o Conselho Federal de Cultura (CFE), o Instituto Nacional do Livro (INL) e a Divisão de Educação Física. Essa abrangência permitiu significativa movimentação financeira dessa instituição.

A partir de 1970, a Fename começou a realizar convênio para a edição e distribuição de livros e materiais didáticos com instituições privadas, entre elas e Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Grupo de Estudos da Indústria do Livro (Geil). Além dos convênios, a instituição encarregou-se de apresentar projetos para o planejamento do MEC para a Sudene, a Sudesul e a Sudam¹², como parte do objetivo

¹² Sudene (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste); Sudesul (Superintendência do Desenvolvimento do Sul); Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia).

do governo de criar as bases para uma década de desenvolvimento. Conforme Filgueiras:

A Fename passou a ser propaganda nas revistas oficiais do MEC como a grande instituição de incentivo à brasilidade. Ela teria uma função social de caráter supletivo, de distribuir livros didáticos para os recantos carentes do país que o mercado editorial privado não conseguia atingir. Suas publicações para o público escolar e o público em geral colaborariam para a construção do sentimento de brasilidade, a transmissão de mensagens de civismo e o ensino da língua pátria, principalmente por meio das obras para o ensino da Língua Portuguesa e da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo. (2013, p. 328)

A criação da Fename ampliava efetivamente a atuação do MEC na produção e distribuição dos materiais escolares. Mesmo mantendo a justificativa do caráter supletivo e da assistência ao aluno carente, a Fundação mudou o foco de suas ações. Pela nova orientação era preciso fornecer material escolar e livro didático para os alunos em todos os lugares do país, levando à publicação não somente de obras de consulta, mas à produção de livros didáticos que seriam utilizados na sala de aula, concorrendo assim com o mercado privado.

Com o aumento das publicações e sua possível transformação em editora do governo, o papel da Fename voltou a ser questionado pelos órgãos representantes da indústria do livro. Filgueiras (2013, p.328) relata que, em fins de 1969, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Câmara Brasileira do Livro (CBL) encaminharam documento ao MEC, explicitando preocupação quanto a Fename tornar-se uma “editora do Estado”, pois argumentava-se que ela competiria de modo desigual com as empresas privadas.

Ao longo dos anos 1970, a Fename adquiriu cada vez mais centralidade como órgão de publicação do MEC, ao angariar funções no projeto ditatorial de integração do território nacional. Em 1976, por meio do Decreto 77.107, ela tornou-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLD) e pelo processo de coedição com as empresas privadas, até então sob a responsabilidade do INL. A fundação passou a coeditar livros para os programas de Ensino Fundamental (Plindef), Ensino Médio (Plindem), Ensino Superior (Plides), Ensino Supletivo (Plidesu) e Ensino de Computação (Plidecom).

Nesse momento, a Fename assumiu tanto a função de produtora de materiais escolares e obras didáticas, bem como a de financiadora do mercado editorial privado. Diante dessa nova composição, a Fename tornou-se uma das mais

importantes instituições no Ministério da Educação. Ao longo da década de 1970, a esta instituição ampliou a distribuição dos materiais escolares para todo o país.

Em 1982, registra-se alteração dos rumos. Filgueiras (2013, p. 332) conta que o então diretor executivo da Fundação, Wander Batalha, declarou que o sistema de distribuição e seu controle eram o maior problema da Fename. Ele declarou ainda que estava sendo realizado um trabalho em conjunto com a CBL e o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro) para assegurar a qualidade dos livros didáticos e sua utilização por cinco anos.

Os postos de distribuição da Fename foram fechados no começo de 1982, com repercussão negativa e intensamente noticiada pela imprensa. Segundo as matérias pesquisadas por Filgueiras (2013), isso ocorreu por pressão do Snel e da CBL e a declaração do diretor executivo talvez fosse justificativa para esse fechamento. A utilização dos livros didáticos por número determinado de anos já era discutida desde os anos 1950 e serviu de mote para a promoção de debate que levou à criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5.3. Livro Didático na atualidade brasileira

Atualmente, os livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras de educação básica pertencem ao Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)¹³. O Programa é o mais antigo dentre os que são voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se em 1937, com outra denominação, por conta da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), tendo em vista o Decreto-Lei nº 93. Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006, foi instituída a Comissão Nacional dos Livros Didáticos (CNLD), primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país¹⁴.

Ao longo dos anos, o Programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução, como demonstrado por Filgueiras (2013). O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e de distribuição dos livros

¹³ As informações sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) podem ser encontradas no site do MEC em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668. Acesso em: 24 jun. 2018.

¹⁴ Informações sobre o histórico e o funcionamento dos programas do livro didático estão disponíveis em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 23 jun. 2018.

didáticos e literários, contempladas anteriormente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Houve, então, ampliação das ações, mediante inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, caso de obras pedagógicas, softwares, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, de formação e destinados à gestão escolar, entre outros.

No momento, o Programa é destinado a avaliar e a disponibilizar materiais de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica do país. Suas ações também abrangem as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Seus objetivos e diretrizes encontram-se no mencionado Decreto nº 9.099.¹⁵ A compra e distribuição dos materiais didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no domínio da Secretaria de Educação Básica (SEB), são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no Censo Escolar da Educação Básica.

Nas escolas, os quatro segmentos são atendidos em ciclos diferentes pelo Programa: educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo recebem os livros para a complementação dos materiais, de acordo com novas matrículas registradas ou para a reposição de livros comprometidos ou não devolvidos.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são produzidos para que sejam utilizados por três anos consecutivos e beneficiem mais de um aluno. No Ensino Fundamental, cada aluno tem direito a receber um exemplar dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). Esses livros são reutilizáveis e devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos nos anos subsequentes. A exceção são os livros de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de Língua Estrangeira.

No Ensino Médio, os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física e Química são reutilizáveis e devem ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia são consumíveis. O aluno recebe os livros de língua estrangeira a cada

¹⁵ Entre os objetivos consta o apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ano, não tendo que devolvê-los. Os de Sociologia e de Filosofia são entregues aos alunos em volume único, sendo utilizado durante os três anos do Ensino Médio.

A entrega dos livros nas escolas segue um protocolo. Para receber os livros didáticos, a escola pública precisa participar do censo escolar do INEP e a rede a qual está vinculada deve aderir formalmente ao PNLD, conforme a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. A distribuição dos livros nas escolas é feita por contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD é acompanhada pelos técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação e os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

Os materiais didáticos distribuídos pelo MEC são escolhidos pelas escolas inscritas no PNLD. Eles são antes aprovados nas avaliações pedagógicas do MEC, em que consta a participação de comissões técnicas específicas, integradas por especialistas das diferentes áreas de conhecimento. As obras são inscritas pelos detentores dos direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e depois avaliadas pelos especialistas da área. Uma vez aprovadas, compõem o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018 – Ensino Médio (BRASIL, 2017), que orienta o corpo discente e diretivo da escola na escolha das coleções para cada etapa de ensino.¹⁶

É importante o conhecimento do Guia de Livros Didáticos do PNLD para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica. Nele são encontradas as resenhas para escolher adequadamente os livros a serem utilizados nos próximos três anos. Em tese, os livros devem ser adequados ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno, ao professor e à realidade sociocultural das escolas. O professor/a de cada disciplina curricular deve escolher duas opções de livros. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Por isso, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto à primeira.

Na *Apresentação* do Guia (BRASIL, 2017), encontramos informações gerais sobre os livros referentes aos componentes curriculares do Ensino Médio: Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e

¹⁶ Os Guia de Livros Didáticos do PNLD podem ser encontrado em forma de arquivo pdf ou online acessando o site do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 27 jun. 2018.

Sociologia. As informações mais específicas de cada um deles podem ser encontradas no Guia de Livros Didáticos de cada componente curricular.

O Guia de cada componente curricular apresenta os livros didáticos aprovados no processo avaliativo do MEC. Por meio de resenhas, informam aos professores e às professoras da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada obra, mostrando seus pontos fortes e suas limitações.

O processo de avaliação, em que educadores de diferentes graus de ensino participam em número cada vez maior, desempenha função pedagógica com efeitos multiplicadores para todas as instâncias envolvidas com o livro didático, principalmente seus usuários (professores e alunos) e seus produtores (escritores e editores).

Implantado por iniciativa ministerial em 1996, Lajolo (1996, p. 9) comenta que o processo de avaliação do livro didático pode ser progressivamente assumido por outras e variadas instâncias: associações profissionais do magistério, órgãos que congregam pais de alunos e diferentes sociedades científicas, entre outras, além da participação intensa da universidade e das instituições de pesquisa.

O estabelecimento e a consolidação da tradição crítica de livro didático precisam ser acompanhados da descentralização do processo de escolha, ampliando cada vez mais o peso da escola e do professor na sala de aula. Essa descentralização precisa, obviamente, articular-se à qualificação do professor e a circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático.

Claramente, o livro didático é um objeto dotado de materialidade, papel e tinta. Mesmo quando seu suporte é digital, isso não significa que ele seja virtual, imaterial. Apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Enquanto coisa, o livro não é apenas conjunto de ideias, valores e sentimentos, é também algo que se vê, que apresenta visualidade, daí precisar de decodificação. As formas de diagramação semelhantes às revistas são capazes de produzir efeito estético nos leitores, professores e alunos. Assim, os livros didáticos também fornecem indícios para pensar a escola como local de experiência estética.

Mais do que isso, para Munakata (2016, p. 133), o “livro-coisa”, como objeto, faz parte de todo o acervo de cultura material escolar e junto com vários outros objetos materiais (carteira, lousas, cadernos, lápis, laboratório, etc.) confere identidade material à escola.

Enquanto cultura material, o livro didático contempla indícios de práticas humanas e suas variações, entre prescrições e apropriações. Abordar a cultura material da escola interessa, na medida em que estão inscritas nela as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, permitindo estudar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas, entre outras.

Para além de indícios da cultura material da escola, a adoção do mesmo livro didático para toda uma turma escolar foi fundamental para a consolidação do ensino simultâneo, aspecto arraigado na cultura escolar, desde o final do século XIX, no qual o professor ensina a mesma disciplina para muitos alunos, ao mesmo tempo.

Como portador dos saberes escolares, o livro didático é um dos componentes explícitos da cultura escolar. Segundo Munakata (2016, p. 123), no Ocidente, até o século XIX, o ensino elementar não era universalizado e limitava-se basicamente ao ensino da leitura e da escrita, além de contos e rezas (apoiadas em livros de catequese).

Nessa mesma época, havia no ensino secundário a necessidade da produção de livros específicos, destinados à clientela da elite. Até o início do século XX, esse mercado foi território das Humanidades, vistas como saber único e integral que, depois, desagregou-se, dando lugar a várias matérias, denominadas também por disciplinas. Munakata (2016, p. 124), porém, destaca que a forma como isso aconteceu permanece pouco elucidado e certamente se efetivou de modo diferenciado em cada realidade.

O autor entende que a partilha dos conteúdos em várias disciplinas demonstra que não há agrupamentos naturais de conteúdos em saberes específicos ou em disciplinas escolares, como supõe a ilusão epistemológica. Pelo contrário, a constituição das disciplinas escolares envolveu processo de conflitos, negociações e acomodações (MUNAKATA, 2016, p. 125). Dessa forma, os livros didáticos constituíram-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perpetuação das disciplinas escolares.

Certamente, críticas à parte sobre a presença de limitações, a introdução dos livros didáticos de Sociologia pela primeira vez no PNLD, em 2012, contribuiu para certa estabilização da disciplina no Ensino Médio.

5.4. Livro Didático de Sociologia

De acordo com Sousa Neto (2017, p. 7), a importância do PNLD reside no fato da política pública ser capaz de potencializar a capacidade do livro tornar-se indutor curricular da disciplina, visto que colabora para difundir o conhecimento escolar de Sociologia em escolas públicas de todo o país.

Pela importância comercial que a participação no PNLD representa, as editoras acabam moldando suas edições com base nos pré-requisitos cobrados em edital por este Programa. É possível afirmar, portanto, que a atividade produzida pelo Programa acaba orientando a forma como os livros didáticos devem ser produzidos no país.

Ao caracterizar-se como um negócio milionário para as editoras, a escolha dos livros transforma a escola no seu principal cliente, o que faz com que milhares de exemplares sejam enviados às escolas a fim de que os professores tenham acesso a todo o material e não apenas ao parecer técnico e às resenhas encontradas no Guia do PNLD. Desse modo, ganha importância a forma como os professores da escola média apreendem o conhecimento sociológico difundido no livro didático através de sua leitura (SOUSA NETO, 2017, p. 9).

Meucci (2014) analisou os livros didáticos de Sociologia inscritos no PNLD para o Ensino Médio de 2012, compreendendo como se apropriaram dos autores do pensamento social brasileiro. De acordo com a autora, o Programa faz do Estado brasileiro um dos maiores compradores de livros do mundo. Para a área da Sociologia, o PNLD de 2012 teve significação especial, pois foi a primeira vez que livros envolvendo essa disciplina escolar foram avaliados e distribuídos, desde o retorno de sua obrigatoriedade no Ensino Médio, a contar de 2008.

Os dados apresentados pelo conjunto de livros analisados por Meucci (2014, p. 218) permitem aproximação dos livros didáticos de Sociologia produzidos recentemente no Brasil, fertilizando perguntas e hipóteses de trabalho para o exame da síntese didática dos seus elementos.

De início, a autora observa que os 14 livros aprovados foram escritos por 24 autores. Ela contrasta este dado com o que observou no período compreendido entre os anos de 1930 a 1945, quando 30 livros didáticos de Sociologia foram elaborados por 22 autores. Nessa época, autores dedicavam-se com muita frequência à elaboração de diversos manuais para atender às diferentes expectativas da mesma disciplina no meio escolar. Além disso, também era frequente, mesmo autor publicar livros escolares de diferentes áreas de conhecimento. Certamente, esse fenômeno está relacionado com a inicial divisão do trabalho intelectual do período, quando era

registrado número bastante limitado de autores concentrados nas tarefas de síntese didática de diferentes disciplinas.

Atualmente, vemos a tendência contrária: único livro resultar do trabalho em conjunto de autores. Dos 14 livros analisados por Meucci (2014, p. 218), apenas 7 foram escritos por um autor, 4 livros foram elaborados por uma dupla e 3 livros são resultados do trabalho de 3 autores. Este fenômeno parece ser resultado do acúmulo de conhecimentos e especializações nos ramos científicos. Até mesmo a elaboração de trabalhos introdutórios exige autoria compartilhada, tornando necessidade imperativa no meio das grandes editoras o maior número de autores por livro.

Ao analisar o currículo dos autores que escrevem em parceria, Meucci (2014, p. 218) constata a tentativa de associação entre conhecimento teórico e experiência na sala de aula, entre autor bastante conhecido, porém não especializado na área, e autor com legitimidade acadêmica, embora esse não seja um dado recorrente. Mais frequentemente, os autores parceiros são colegas que estudaram ou exerceram a atividade docente na mesma instituição de pós-graduação, o que possibilita pensar que, na maioria dos casos, a associação para a elaboração do livro didático resulta de laços de amizade e profissão bastante espontâneos.

Meucci (2014, p. 219) identificou especialização e qualificação, do ponto de vista acadêmico, no grupo de autores, já que: 14 são doutores, 5 são mestres e 5 são graduados. Apenas 2 autores não possuem licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais na formação elementar. Em relação às áreas de titulação, observamos predominância de titulados nas áreas de Sociologia, História, Ciência Política e Educação. Parte significativa desses autores fez pós-graduação em centros de excelência (avaliados com nota máxima).

Os dados sobre a experiência desses autores revelam que a atividade de escrever livros didáticos atrai professores do Ensino Superior (15 deles atuam neste nível), seguidos de professores do Ensino Médio (7 no total) e, em menor número, agentes dedicados à indústria cultural (contabilizam 2). O número relevante de professores dedicados à elaboração de livros didáticos de Sociologia demonstra que o interesse pelo gênero didático tem sido despertado, embora o professor de Ensino Superior (em particular público) constitua maior grupo.

Meucci (2014, p. 220) afirma que a maioria dos autores de livros didáticos são oriundos de universidades públicas, entretanto, se tratam de instituições que não são consideradas centros de excelência de Pós-Graduação no Brasil, mas se encontram

muito próximas destes centros, caso da UEL, UNESP, UNIFESP, USP Leste, UERJ e UFPR. Possivelmente, prossegue a autora, estas instituições se constituam como ambientes mais favoráveis para o engajamento nas questões de ensino do que os centros de excelência de Pós-Graduação.

Para Meucci (2014, p. 211), o valor dos livros didáticos no campo da Sociologia do conhecimento não tem reconhecimento. São considerados obras menores, porque dedicadas à síntese escolar. Porém, apresentam recurso valioso para a constituição de repertórios estáveis de conceitos, autores, temas e problemas em torno deste saber. Nesse sentido, enfatiza a autora, ao contrário do que se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural complexo e um 'lugar' privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade.

Entre as dimensões que condicionam os livros didáticos, o caráter de mercadoria merece ser pontuado, notadamente por fazerem parte de programa do governo federal. Eles se diferenciam dos demais livros, especialmente pelas condições de sua produção, visto que nas grandes editoras há sofisticada divisão do trabalho imposta aos autores desses livros. Revisores, pedagogos, ilustradores, diagramadores, diretores de arte, pareceristas, entre outros, compõem o trabalho coletivo industrial do qual os livros didáticos são resultado.

Parte da indústria de livros didáticos, a mais significativa em termos de faturamento, pertence a conglomerados de empresas de comunicação e entretenimento. Essa indústria tem se expandido notavelmente nos últimos anos, registrando crescimento do faturamento do setor editorial e firmando tendência. Nesse sentido, Meucci (2014, p. 212) afirma que o livro didático aparece como produto ordinário da indústria cultural, cujo formato, ilustrações, exercícios, recursos, boxes e colunas o aproxima, inclusive, da estética das revistas semanais.

Meucci (2014, p. 213) demonstra que os livros didáticos são responsáveis por mais de 50% de todas as unidades comercializadas e por cerca de 50% do faturamento de toda a indústria editorial. A autora observa que o governo brasileiro é responsável por cerca de 50% do faturamento da produção de livros didáticos, ainda que a venda para o PNLD seja bastante superior em relação às vendas para o mercado. Isso nos faz pensar se a aquisição e a distribuição desses livros pelo governo federal voltam-se de fato para o desenvolvimento da educação ou para o faturamento das empresas.

Isso mostra porque as editoras estão sempre muito atentas ao PNLD. A elaboração dos livros didáticos tem como meta o cumprimento das exigências dos editais do MEC, para imediata ou futura aprovação no Programa. Por isso, autores, editores e toda equipe responsável pela produção dos livros promovem constantes diálogos com professores, alunos e, segundo consta, secretamente, com pareceristas anônimos. Instaura-se, assim, o caráter ambivalente do livro didático: é material de ensino-aprendizagem, representação de políticas públicas, ao passo que também é mercadoria e artefato cultural.

Nesse contexto, pode-se argumentar que um dos efeitos do PNLD é o de causar a imposição de modelo de livro didático para todas as disciplinas e em todo o território brasileiro, constituindo uma espécie de padrão, segundo a definição do que passou a ser tido como um selo de qualidade para as editoras. Na visão de Meucci (2014, p. 214), os livros aparecem nessa perspectiva como alvo importante de regulamentação pela ação do poder público, embora constitua política pública cujos efeitos não foram ainda suficientemente avaliados.

A ambivalência característica do livro didático resulta em outras situações. Nota-se existência de certa tensão singular do autor de obras didáticas, posto que dialoga, simultaneamente, com o professor, com o aluno, com as editoras, assim como com a política educacional voltada para esse material. Disso resulta que a escrita do livro didático deve, ao mesmo tempo, obedecer ao modelo defendido pelo mercado, os custos financeiros e as necessidades dos consumidores imediatos (professores e alunos).

A escrita do livro didático constitui um gênero diferente do texto acadêmico, do texto literário e do texto jornalístico. Ao mesmo tempo, sua elaboração específica demanda a presença desse repertório de gêneros dos quais se diferencia. A escrita didática é operação que cria um ambiente com o texto base de outros autores, que envolve outros recursos e que obedece a movimentos posições voltadas para a criação de efeitos específicos. Trata-se, assim, de escrita polifônica, em diálogo com o repertório cultural, o que significa reconhecer que seus autores se indagam sobre possibilidades de uso pedagógico de certos filmes, obras literárias, imagens ou ditados populares, por exemplo.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018 de Sociologia (2017) é composto por textos introdutórios que explicam a dinâmica e os critérios do processo de avaliação, além de avaliar a Sociologia no livro didático e tecer considerações sobre

a mediação didática e sobre o manual do professor. Nele, encontram-se as resenhas dos livros didáticos aprovados no Programa e a cópia da Ficha de Avaliação utilizada pelos avaliadores.

A composição do Guia é a etapa final do processo de avaliação do livro didático que teve início em 2015, mediante chamada pública às editoras e autores interessados em inscrever seus livros para avaliação no triênio 2018-2020. O edital de convocação 04/2015, sob responsabilidade da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC), é o documento estabelecido com os critérios técnicos a serem observados pelas editoras e pelos autores. Neste edital também constam os princípios didático-pedagógicos que regem todas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares.

De acordo com o Guia de Sociologia (BRASIL, 2017, p. 8), os membros da comissão técnica responsáveis pelas disciplinas de Ciências Humanas buscaram sintetizar os princípios e critérios didático-pedagógicos das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, respeitando as experiências didáticas acumuladas por professoras e professores nas salas de aula. Assim, alega-se que foi possível garantir a qualidade dos livros e a capacidade de condensarem em suas páginas os saberes presentes na escola, assim como os conteúdos e a mediação didática consagrados por cada componente curricular.

Além dos critérios comuns a todas as áreas, foram definidos os critérios específicos a cada componente curricular. Os princípios que pautaram a definição dos critérios específicos para a Sociologia no processo de avaliação dos livros foram: 1) Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. 2) Respeitar o rigor teórico e conceitual. 3) Realizar a mediação didática. 4) Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante. 5) Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor.

Na edição do PNL D 2018 foram inscritos 12 livros didáticos de Sociologia, sendo que cada um foi analisado por dois avaliadores, formando equipe de 24 profissionais na área. Para avaliação de cada livro didático foi utilizada uma Ficha de Avaliação, que teve como base o edital e foi estruturada em sete blocos de questões, contendo perguntas para serem respondidas pelos avaliadores, após o exame do livro didático. Em síntese, os blocos de questões contemplaram critérios envolvendo: Legislação, Aspectos Teóricos Conceituais, Aspectos Didático-pedagógicos

(conteúdo e atividades e exercícios), Avaliação de imagens, Editoração e Aspectos Visuais, além de Manual do Professor.

Após a leitura e a avaliação dos livros didáticos, os avaliadores se reuniram em duplas e elaboraram os pareceres das obras reprovadas, justificando seus problemas. Para as obras aprovadas, foram elaborados pareceres e resenhas que compuseram o Guia, fornecendo não só panorama geral dos livros, como também resumo do conteúdo e apresentação das principais características. No PNLD – Sociologia de 2018, do total de 12 inscritos, apenas cinco livros didáticos foram aprovados, enquanto sete reprovados.

Todos os livros aprovados são conhecidos dos professores e dos estudantes, pois foram inscritos e aprovados anteriormente no PNLD 2015, tendo circulado pelas escolas nos últimos anos. Mesmo assim, consta que os livros da edição de 2018 sofreram algumas alterações feitas por seus autores, para atualizar os conteúdos ou acrescentar novos temas.

Avaliação dos livros didáticos promovida pelo Guia de Sociologia (BRASIL, 2017, p. 14) sugere que o conhecimento sociológico apresentado aos estudantes do Ensino Médio tem avançado, no sentido de oferecer material com a possibilidade de utilizá-lo da maneira mais adequada ao trabalho pedagógico na sala de aula pelo professor, porque abordam temas atualizados e são composto por textos complementares, exercícios e imagens. Contudo, ainda há grandes desafios para a vivência dessa disciplina no Ensino Médio:

Sabemos que um dos maiores desafios da Sociologia escolar ainda passa pela formulação de estratégias que garantam uma mediação didática exitosa, de modo a estabelecer uma reconfiguração do conhecimento científico para o conhecimento escolar. Por essa razão, queremos apontar algumas das lacunas que, de acordo com a avaliação que ora se encerra, ainda persistem nos livros didáticos quando considerados em seu conjunto (BRASIL, 2017, p. 14).

A primeira lacuna apontada pelo Guia se refere à linguagem adotada nos livros. São notáveis as dificuldades para se atingir linguagem adequada, o que significa oportunizar a popularização de conceitos e de teorias do campo da Sociologia, por meio de ações capazes de promover aproximação com as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio, sem o prejuízo do rigor científico. Talvez essas dificuldades tenham a ver com a pouca tradição desse conhecimento como disciplina escolar, mas também com a própria formação dos professores nos cursos de Licenciatura.

A segunda lacuna diz respeito ao tratamento dos temas e dos conteúdos das três áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Nota-se nos livros predomínio da Sociologia em relação às outras, sendo necessário avançar na direção da apresentação da contribuição e da especificidade de cada uma dessas áreas das Ciências Sociais no tratamento das mais diversas temáticas.

Por fim, o Guia chama a atenção para mais duas lacunas, cujas causas têm a mesma origem: atividades didáticas e dimensão social.

As atividades didáticas envolvem as seções dos livros dedicadas aos exercícios e sugestões de complementação. Houve esforço dos autores para apresentar estratégias inovadoras e criativas a esse respeito. Entretanto, muitas delas acabam esbarrando na própria realidade da escola pública, carente de infraestrutura para oferecer ao professor recursos como sala de informática, salas de vídeo, Datashow, entre outros. Nesse sentido, foram avaliadas as atividades propostas que foram pensadas a partir da realidade da escola pública.

A respeito da dimensão social do livro didático, levando em conta um país de dimensões tão grandes, com contradições sociais, culturais e políticas explícitas e implícitas, não pode se perder a sensibilidade ao elaborar livros didáticos. Em muitos casos, eles deixam de fazer parte do universo mais profundo do país, ao não abordarem temas relacionados às diversas realidades. Ao invés disso, registra-se certa homogeneidade em torno da realidade social apresentada. O problema é registrado no próprio Guia:

Sabemos que não existe o livro didático perfeito, justamente porque ele se constitui num artefato cultural que de alguma maneira deve expressar em suas páginas os conhecimentos, os saberes e as experiências dos estudantes, dos professores e da escola pública de seu tempo. Achemos que é com esse espírito que os autores e autoras dos livros didáticos devem se armar para a escrita do livro didático de Sociologia (BRASIL, 2017, p. 15).

Para Lajolo (1996), qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o material escolar, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influenciam mais diretamente na aprendizagem. Entre esses elementos mais essenciais, destacam-se os livros.

Livros didáticos e não didáticos podem contribuir para produção e alteração de significados, com envolvimento afetivo e possível vivência de experiência estética. Na sociedade brasileira, esses livros são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos difundidos por responsabilidade da escola. Lajolo enfatiza que:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina (1996, p. 4).

Didático é a qualidade que define o livro como certo tipo de obra, especialmente produzida para ensino e aprendizagem formais. Muito embora não seja o único material utilizado por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, na visão de Lajolo (1996, p. 4), ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

O livro didático dirige-se, ao mesmo tempo, a dois tipos de leitores: o professor e o aluno. Esta dupla destinação manifesta-se no fato presente de exemplares serem denominados por *livro do professor*. Por dever do ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, pois é a partir dele que o livro chega ao aluno. O livro do professor é exemplar que se distingue dos outros, porque conter também a resolução dos exercícios propostos, orientações pedagógicas e sugestões de material complementar.

Lajolo (1996, p. 4) entende que o livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como mercadoria que dialoga com seu consumidor, mas como dialogam aliados na construção de objetivo em comum: ambos, professor e livro didático, são parceiros no processo de ensino singular, cujo beneficiário final é o aluno. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura quando os autores dos livros explicitam suas concepções de educação e as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa o livro.

Atualmente, o mundo globalizado abrange diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, tornando-se lugar em que o diálogo de linguagens e códigos existentes na sociedade ocorra. O livro didático precisa ser bom portador para elas. Todos os componentes do livro didático devem estar relacionados com a aprendizagem para qual contribui. Como um livro não se constitui apenas da linguagem verbal, cabe considerar que todas as linguagens nele presentes sejam igualmente suficientes e adequadas.

A expectativa do livro didático é a de promover a resolução de exercícios e a vivência de atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem*, a partir do emprego das linguagens que o constitui: textos informativos, ilustrações, diagramas

e tabelas. Por desfrutar de tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais e o poder público cumprir sua parte na garantia de educação dotada de qualidade para todos.

CAPÍTULO 6

LIVROS DIDÁTICOS, CINEMA E NEXOS EPISTEMOLÓGICOS

Um livro é uma arma carregada na casa ao
lado ... Quem sabe o que pode ser o objetivo
do homem que leu muito?

Ray Bradbury, no livro Fahrenheit 451

6.1. Livros didáticos selecionados

No PNLD de 2018 foram aprovados cinco livros didáticos de Sociologia, disponibilizados para a escolha dos professores e apresentados no Guia de Livros Didáticos: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016); “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016); “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (BOMENY; EMERIQUE; FREIRE-MEDEIROS; O’DONNELL, 2016); “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016); e “Sociologia para Jovens do Século XXI” (COSTA; OLIVEIRA, 2016).

Três desses livros (Capas em Anexos, p. 200-202) foram analisados pela ótica dessa pesquisa, isto é, buscou-se compreender as apropriações do cinema contida nas suas páginas e realizadas por seus autores. São eles: Sociologia (2016); Sociologia Hoje (2016); e Sociologia em Movimento (2016).

A escrita dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 e objetos da nossa análise parece pertencer ao gênero didático que possui algumas técnicas de exposição dos seus conteúdos, identificadas por Meucci (2014, p. 215) como: *topicalismo*, *nominalismo* e *contextualismo*.

O *topicalismo* é redação organizada em tópicos, responsável por demarcar conteúdo. Os livros didáticos têm nas suas páginas títulos, subtítulos, assim como boxes destacados isoladamente, o que permite correlação visual simultânea entre os conteúdos dos textos básico e complementar. Muitas vezes, os tópicos se repetem em cada capítulo, para enfatizar as seções que compõem os textos, como: “memorizando”, “leitura do clássico”, “leitura complementar”, entre outros. Neste caso, os tópicos são estruturantes e proporcionam unidade à organização do livro.

O *nominalismo* consiste em nomear os fenômenos para a possibilidade de compreensão das suas características, correlações e implicações. De forma geral, ele manifesta-se como correspondência entre certos fenômenos da vida comum e conceitos científicos. Pode ocorrer também para qualificar certos autores ou produção intelectual. Observamos nos livros diferentes seções textuais dedicadas à destacar o nome de autores clássicos e suas principais obras, buscando relacioná-las aos conteúdos abordados nos capítulos. Um exemplo dessa característica pode ser visto no livro “Sociologia hoje”, nas seções *Perfil* e *Assim falou*, mais adiante.

O *contextualismo* pode se manifestar de duas maneiras nos livros didáticos. Uma busca ilustrar os esquemas teóricos, descrevendo situações corriqueiras,

capazes de exemplificar a ideia científica, visando aproximar a teoria e a experiência da vida ordinária e possibilitar a desnaturalização dos fenômenos. A outra maneira é quando há o esforço de discorrer no texto sobre o desenvolvimento histórico de determinado fenômeno, indicativo de que a origem marca sua situação atual e de que há, portanto, relação de continuidade entre passado e presente.

Meucci (2014, p. 216) esclarece que essas técnicas não são específicas dos livros de Sociologia. Contudo, trata-se de gênero de escrita bastante enquadrado e com efeito significativo nas disciplinas situadas no campo de Humanidades, à medida que permite apresentar o conhecimento desprovido de práticas sofisticadas e complexas, assim como tensões e contradições dos processos envolvendo a realidade. Rigorosamente, trata-se de escrita que ameniza a radicalidade do ato de conhecer, procurando deixar mais simples (leia-se empobrecido, muitas vezes) o processo de construção do conhecimento.

Esse “didatismo” aplicado à modalidade do conhecimento, entende a teoria e a história como recursos para a classificação e para a genealogia dos fenômenos. Este gênero de escrita, entretanto, é fenômeno relativamente recente, revelando a dominância na produção científica e na circulação dos resultados desta modalidade de conhecimento. Até meados dos anos de 1960, os livros didáticos pareciam-se muito com os livros convencionais: mesmas dimensões e capa, exercícios discretos ao final dos capítulos (questionários e problemas) e poucos excertos.¹⁷ Apenas nos anos de 1970, emergiu esse modelo de escrita singular.

Possivelmente, esse novo modelo de livro didático resultou de vários fatores. Além da hegemonia de certa perspectiva sobre o conhecimento, contou para isso a dominância de algumas teorias no campo da educação, o ensino apostilado, o surgimento da indústria editorial de entretenimento e nova estética valorizada pelos recursos tecnológicos no campo editorial. Considerando particularmente o fator advento dos recursos tecnológicos, passa-se à compreensão das apropriações do cinema realizadas pelos autores dos três livros didáticos selecionados.

Atentos a escrita dos livros didáticos, igualmente observaremos nesta parte do trabalho a maneira como são promovidos os nexos epistemológicos entre filmes indicados e textos que compõem os capítulos dos livros didáticos. Entendemos por

¹⁷ Nessa época, as ilustrações eram exclusivas dos livros de geografia e botânica limitados a gravura em preto e branco.

nexos epistemológicos as relações entre os filmes e suas histórias, ou parte delas, bem como os personagens, cenários e contextos com os conteúdos pedagógicos propostos nos capítulos, mediante relação dialógica vivenciada entre docentes e discentes (DUARTE, 2009; NAPOLITANO, 2010; FREIRE, 2002; CABRERA, 2006).

6.2. “Sociologia”

O primeiro livro didático é “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), produzido em São Paulo, pela Editora Scipione, e que contém 488 páginas. Tem autoria de três sociólogas:

- Silvia Maria de Araújo, doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutora em Sociologia do Trabalho pela Universidade de Milão. Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR/Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Atua como consultora nas áreas de Sociologia e Educação e é autora de livros e artigos científicos.
- Maria Aparecida Bridi, doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR (Mestrado e Doutorado). Coordenadora do Grupo de Estudos, Trabalho e Sociedade (GETS/UFPR). Autora de livros e artigos em revistas especializadas.
- Benilde Lenzi Motim, doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora aposentada do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. Membro do Grupo de Estudos, Trabalho e Sociedade (GETS/UFPR). Também autora de livros e artigos em revistas especializadas.

A estrutura da obra está organizada em 12 capítulos, que procuram analisar os temas das Ciências Sociais no contexto das diferentes realidades brasileiras (Quadro 4).

QUADRO 4 - Conteúdo do livro didático “Sociologia” (2016)

Capítulos	Títulos
Capítulo 1	As Ciências Sociais nasceram com a modernidade
Capítulo 2	Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais
Capítulo 3	A família no mundo de hoje
Capítulo 4	O sentido do trabalho
Capítulo 5	Tecnologia, trabalho e mudanças sociais
Capítulo 6	A cultura e as suas raízes
Capítulo 7	Sociedade e religião
Capítulo 8	Cidadania, política e Estado
Capítulo 9	Movimentos sociais
Capítulo 10	Educação, escola e transformação social
Capítulo 11	Juventude: uma invenção da sociedade
Capítulo 12	O ambiente como questão global

Fonte: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016).

Dentro de cada capítulo, o tema abordado é dividido em tópicos e seções, caracterizando forma de exposição tida como *topicalismo* (MEUCCI, 2014, p. 215). Assim, aparecem os tópicos: *Pesquisa*, mostrando atividades de pesquisa sobre o tema trabalhado; *Pausa para refletir*, com textos, imagens e charges complementares aos conteúdos trabalhados; *Debate* que são propostas de contato com diferentes posições sobre o tema do capítulo; *Encontro com cientistas sociais* são trechos de textos dos autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais ligados ao tema estudado; *Intelectuais leem o mundo social* são textos breves com posições e opiniões de intelectuais sobre temas relacionados às Ciências Sociais.

A presença de tópicos não se encerra ainda. Constam ainda: *Boxes* com textos que aprofundam questões específicas; *Glossário* com definições de palavras e informações adicionais sobre o contexto; *Diálogos interdisciplinares* apresentando propostas de atividade que envolvem conceitos de outras disciplinas; *Revisar e sistematizar* com questões que trabalham os temas-chave do capítulo; *Conceitos-chave*, relações dos principais conceitos tratados no capítulo e que aparecem em negrito ao longo do texto; *Descubra mais* com sugestões de livros, filmes e sites que permitem aprofundar temas e conteúdos tratados no capítulo; e *Teste seus conhecimentos e habilidades* traz propostas de questões objetivas semelhantes às adotadas nos exames do Enem.

No final do livro ainda constam ainda os tópicos *Questões do Enem e de vestibulares* com seleção de questões relacionadas ao conteúdo do livro todo e *Índice remissivo* com as indicações das páginas que remetem aos principais conceitos e autores citados ao longo do livro.

No tópico *Descubra mais*, situado nos finais dos capítulos, são feitas as indicações dos filmes na seção *Ciências Sociais no Cinema*, junto com outras duas seções: *As Ciências Sociais na biblioteca* e *As Ciências Sociais na rede* com indicações de livros e sites. Foram indicados 59 filmes distribuídos pelos 12 capítulos do livro, abordando diferentes temas (ver Anexo IV, p. 203). As indicações envolvem nomes dos filmes, ano, país e direção, além de breve sinopse, desprovida de contextualização com o tema estudado no capítulo. A maioria dos filmes indicados é do gênero drama, de longa duração, produzidos nos anos de 2000 e de nacionalidade brasileira e europeia.

Nota-se que os filmes são citados nesse livro de duas maneiras. Em alguns casos, aparecem imagens de cenas de um dos filmes indicados (normalmente são três) no final do capítulo, como observamos na Figura 7, acompanhando de micro sinopses de cada obra, ano, nacionalidade e direção. Noutros casos, o filme é mencionado ao longo do texto principal do capítulo, na forma de imagens, vide Figura 8, acompanhada de legenda.

Figura 7- Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia” (2016)

Descubra mais

As Ciências Sociais na biblioteca

MARTINS, Carlos. *O que é Sociologia*. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
Este livro explica, de forma concisa, em que consiste a disciplina da Sociologia e o seu objeto de estudo.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
Partindo de temas do dia a dia, os autores mostram como a Sociologia pode ampliar o olhar sobre aspectos aparentemente triviais.

As Ciências Sociais no cinema

Rocco e seus irmãos, 1960, Itália, direção de Luchino Visconti.
Longa-metragem de ficção que conta a saga de uma família italiana que migra para o norte do país, fugindo da miséria. Esse novo contexto de sobrevivência provoca conflitos na família.

Capitalismo: uma história de amor, 2009, Estados Unidos, direção de Michael Moore.
O cenário é o do capitalismo recente sob o domínio das corporações, em plena crise financeira global de 2008, e o seu impacto na vida dos norte-americanos.

O enigma de Kaspar Hauser, 1974, Alemanha, direção de Werner Herzog.
A partir do caso de um homem que cresceu isolado da sociedade, destaca o papel da linguagem e da cultura para o desenvolvimento social do indivíduo.

As Ciências Sociais na rede

Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
Disponível em: <www.bvce.org>. Acesso em: 29 jun. 2015.
Este site disponibiliza livros e artigos sobre a sociedade da informação em várias línguas. Todos os textos podem ser consultados gratuitamente.

Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap). Disponível em: <www.cebrap.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2015.
Referência entre os centros de pesquisa da área de ciências humanas no país, desenvolve importantes estudos, disponibilizando-os para acesso na Internet.

Revista Brasileira de Ciências Sociais. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-6909&script=sci_serial>. Acesso em: 29 jun. 2015.
Periódico on-line que reúne trabalhos e pesquisas desenvolvidos recentemente na área de Ciências Sociais.

Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2015.
Entidade jurídica sem fins lucrativos que busca promover o ensino e a pesquisa na área da Sociologia.

Bibliografia

ARON, Raymond. Apud CASTRO, Anna M. de; DIAS, Edmundo (Org.). *Introdução ao pensamento sociológico*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

_____. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: ARON, Raymond (Dir.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. p. 65-89.

BAUMAN, Zygmunt. *Por uma Sociologia crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

_____. MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (direto da). *Dizionario di Politica*. Milano: TEA, 2000.

BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert (Org.). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOUDON, Raymond. *O lugar da desordem: trajetórias*. Lisboa: Gradiva, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiрус, 1996.

CARDOSO, Fernando H.; IANNI, Octávio. *Homem e sociedade: leituras básicas de Sociologia geral*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1973.

As Ciências Sociais nasceram com a modernidade

Fonte: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016).

No caso dos filmes indicados nos finais dos capítulos, os nexos epistemológicos entre os filmes indicados e os temas enfrentados são associados mecanicamente. Observar a Figura 7 permite reconhecer esse processo, uma vez que a sugestão da obra cinematográfica é realizada, de modo que seja apresentada como algo secundário, complementar e supostamente associado ao tema abordado no texto. Não existe qualquer orientação sobre a relação dele com o tema, apenas curtas informações sobre ele próprio. Esse tratamento dos filmes, aliás, se repete por todo livro didático, produzindo efeito homogeneizante e padronizado.

O emprego do cinema a partir de certa lógica formal e dedutivismo merece ser mais refletida. De acordo com o Dicionário de Filosofia (MARCONDES; JAPIASSÚ, 2001), dedução é o raciocínio lógico que permite concluir um fato a partir de uma ou várias preposições que se seguem e são admitidas como verdadeiras. Lógica formal, chamada também de aristotélica, por sua vez, consiste na investigação das

categorias e princípios que pensamos sobre as coisas, na perspectiva da estrutura formal do pensamento como abstração feita do seu conteúdo.

Citar o filme num conjunto denominado “Descubra mais”, situá-lo ao lado de outras referências e associá-lo à fotograma da obra, deixando outras, quando são mencionados mais de um filme, é forma generalizante de abordar o cinema. A expressão “Descubra mais” chama atenção, já que sugere acréscimo de informações (não necessariamente conhecimento) e busca para além do livro (que fica por conta do aluno e do que ele providenciar). E a opção por apenas um fotograma, pequeno, descontextualizado, faz pensar na real importância atribuída ao cinema, tipo de linguagem profundamente imagética.

De acordo com Lajolo (1996, p. 5), tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula num livro didático, para que seja possível aprender conteúdos, valores e atitudes específicas nele contidas. Contudo, o que se espera dessa aprendizagem, não se processa apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades nele sugeridas. Disso, entende-se que não basta apenas indicar os filmes, mas trabalhar efetivamente com eles em sala de aula, algo que não é mencionada no livro didático analisado.

Os significados que o aluno pode construir ou alterar com o uso do livro didático precisam corresponder aos padrões de conhecimento os quais a escola estabelece no seu projeto de educação. Por outro lado, os significados que o livro veicula podem também questionar o conhecimento até então aceito como legítimo. Sugestões limitadas sobre o uso de filmes indicam que no livro didático é reproduzida um dos traços mais marcadamente constituinte do conhecimento padrão: a sua construção pela linguagem escrita.

Figura 8 - Indicação dos filmes no meio de capítulo, livro didático “Sociologia” (2016)

Os camponeses destituídos de suas terras e os artesãos arruinados passaram a ser empregados nas fábricas, sujeitando-se a baixos salários e a extensas jornadas de trabalho. Dessa forma, a Revolução Industrial inaugurou uma situação extrema de pobreza e desemprego. Consolidava-se o **capitalismo**, sistema econômico que, conforme a perspectiva do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) em sua principal obra, *O capital*, publicada em quatro volumes entre 1867 e 1905, se caracteriza:

- pela propriedade privada dos meios de produção, mediante a divisão técnica e social do trabalho;
- pela busca constante de novos mercados;
- por apresentar o lucro como principal objetivo.

Na Europa, a contínua ascensão da burguesia durante a Idade Moderna levou essa classe a aspirar a participação no Estado e no exercício da política – o que veio a ocorrer de forma ampla com o fim do Absolutismo. A Revolução Francesa (1789), que depôs o Antigo Regime embasado no “direito divino”, tornou-se o grande símbolo dessa mudança e um marco na história do Ocidente. O pensamento revolucionário introduziu a ideia da igualdade entre os seres humanos e passou a existir o predomínio das explicações advindas da racionalidade lógica sobre as explicações religiosas, abrindo-se assim a possibilidade para justificar as hierarquias a partir de razões sociais, e não a partir de alguma instância religiosa.



Cena do filme *Germinal* (1993), de Claude Berri, inspirado no romance homônimo de Émile Zola. Na história, trabalhadores de uma mina de carvão na França em industrialização se revoltam contra as condições sub-humanas em que vivem.

burguesia: classe social composta de comerciantes, banqueiros e industriais, donos dos meios materiais de produção.

racionalidade lógica: Uze a razão pelo conhecimento humano pautado na objetividade dos fatos, próprio da era moderna. Procura substituir as crenças de natureza religiosa ou supersticiosa pela primazia do raciocínio lógico-científico para alcançar um resultado ou solução de um problema e para a construção de teorias científicas.



Tomada da Bastilha, quadro de Jean-Pierre Houël. A Bastilha, fortaleza medieval usada como prisão na França, no século XVIII, foi invadida pelo povo de Paris em 14 de julho de 1789, data tida como início da Revolução Francesa.

As Ciências Sociais nasceram com a modernidade 13

Fonte: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016).

Nota-se igualmente problemas em relação ao estabelecimento de nexos epistemológicos entre os filmes indicados e os temas enfrentados nos capítulos. Exemplo de problemas envolvendo a menção de filmes no meio dos capítulos pode ser observada na Figura 8, cena do filme “*Germinal*” (1993 - Claude Berri), inspirado no romance homônimo de Émile Zola. Na legenda consta que a história do filme envolve a revolta de trabalhadores numa mina de carvão existente na França, por conta das condições sub-humanas em que vivem, durante o período de industrialização na Europa.

A cena em questão ladeia passagem do texto dedicada, justamente, ao tratamento das transformações ocorridas na Europa, durante o século XIX, quando

os camponeses e os artesãos, destituídos de terras e ferramentas, passaram a trabalhar nas fábricas, sujeitando-se a baixos salários e extensas jornadas de trabalho. Trata-se da Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo, transformações que levaram, inclusive, ao próprio nascimento das Ciências Sociais, cujo tema forma o primeiro capítulo deste livro didático.

Assim, a menção ao filme é coerente com o texto, mas é tão somente pressuposta, uma vez que não há qualquer reflexão explícita sobre o nexo epistemológico entre eles. Cabe, então, ao professor promover a relação, o que exigirá dele formação adequada em relação à linguagem cinematográfica. Por isso, um dos aspectos que deve ser repensado ao sugerir-se o emprego de filmes na sala de aula é a formação dos professores na apropriação dessa linguagem. Será de pouca valia apenas constar a indicação dos filmes, sem que o professor esteja preparado tanto epistemologicamente quanto metodologicamente.

A reflexão sobre os nexos epistemológicos no livro didático “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 402) deve também envolver observação do manual do professor. Mais especificamente na parte que contém as propostas metodológicas de ensino, seção de planejamento das aulas e organização do tempo, as autoras argumentam que os assuntos trabalhados nos capítulos podem ser ampliados, visto que o conteúdo sociológico não se esgota no texto e nas atividades propostas. A dilatação das aulas envolve outros olhares, daí a sugestão ao professor do uso dos filmes, livros e *sites* presentes nas seções dos capítulos. Contudo, trata-se de sugestão, desacompanhada de qualquer debate.

As reflexões apresentadas revelam o tratamento do cinema no livro didático Sociologia como simples ferramenta ilustrativa do conteúdo, como forma empobrecida epistemologicamente de propor a construção do conhecimento, ao sugerir o emprego de filmes. A ausência de orientações sobre o uso da linguagem cinematográfica na escola indica que não ocorre, de fato, sua apropriação pedagógica pelo livro didático. Nesse caso, se não há apropriação, não é possível construir conhecimento na forma que Cabrera (2006) indica, ao sugerir o trabalho com os filmes problematizando a análise dos *conceito-imagem*.

Última observação envolve a maneira como são apresentados do ponto de vista iconográfico. A menção aos filmes, seja no meio ou no final do capítulo, é processa com base a reprodução de determinada cena, mediante emprego de

fotogramas¹⁸. Contudo, conforme observado no Capítulo 2 deste trabalho, a linguagem cinematográfica é constituída, entre outros elementos, pela noção de plano (forma pela qual o diretor introduz seu olhar às imagens), o que nos alerta para as significações contidas em cada cena. Tal entendimento faz questionar o procedimento adotado no livro Sociologia, pois os fotogramas não são meras ilustrações dos filmes, mas sim, representações específicas destas obras, cuja partilha merece ser refletida por parte de quem produz e consome o material didático.

6.3. “Sociologia Hoje”

O segundo livro didático é “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), produzido em São Paulo, pela Editora Ática, e que contém 504 páginas. Tem a autoria de dois professores e um analista na área das Ciências Sociais:

- Henrique Amorim, mestre em Sociologia (2001) e doutor em Ciências Sociais (2006) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), possui pós-doutorado na École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp-SP. Atualmente é professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e coordenador do Grupo de Pesquisa Classes Sociais e Trabalho;
- Igor José de Renó Machado é mestre em Antropologia (1997) e doutor em Ciências Sociais (2003) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar-SP) e coordenador do Laboratório de Estudos Migratórios (LEM/Ufscar-SP);
- Celso Rocha de Barros é mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (modalidade Ciência Política) pela Unicamp-SP e doutor em

¹⁸ De acordo com Aumont e Marie (2016, p.136), “fotograma” é a imagem do filme, tal como registrada sobre a película. Há, em regra geral, e desde a padronização do cinema falado, 24 fotogramas por segundo de filme. Cada fotograma é uma fotografia tirada a uma velocidade relativamente lenta, correspondendo ao tempo de exposição da película a cada parada do avanço na câmera, dando a impressão do movimento. Cenas apresentadas sob a forma de imagem num livro didático configuram, na verdade, fotogramas.

Sociologia pela Universidade de Oxford. É colunista do jornal Folha de São Paulo e atualmente Analista no Departamento de Organização do Sistema Financeiro do Banco Central do Brasil no Rio de Janeiro.

O livro possui como objetivo promover a aproximação entre o aluno e as investigações, reflexões e teorias das Ciências Sociais, valendo-se, para isso, da abordagem do cotidiano, como instrumento de reflexão crítica sobre o dia a dia. Pretende-se tornar o conhecimento sociológico escolar em saber voltado para o entendimento da sociedade, da história e do mundo contemporâneo em que o aluno vive. Para isso, o livro foi organizado em 15 capítulos, distribuídos em 3 unidades, que reproduzem divisão das três grandes áreas das Ciências Sociais exigidas pelo MEC nos livros didáticos: Antropologia, Sociologia e Política (Quadro 5).¹⁹

QUADRO 5 - Conteúdo do livro didático “Sociologia Hoje” (2016)

Unidades	Capítulos
Unidade 1 Cultura	Capítulo 1. Evolucionismo e diferença; Capítulo 2. Padrões, normas e cultura; Capítulo 3. Outras formas de pensar a diferença; Capítulo 4. Antropologia brasileira e Capítulo 5. Temas contemporâneos da Antropologia.
Unidade 2 Sociedade	Capítulo 6. Pensando a sociedade; Capítulo 7. Mundos do trabalho; Capítulo 8. Classe e estratificação social; Capítulo 9. Sociologia brasileira e Capítulo 10. Temas contemporâneos da Sociologia
Unidade 3 Poder e Cidadania	Capítulo 11. Política, poder e Estado; Capítulo 12. Globalização e política; Capítulo 13. A sociedade diante do Estado; Capítulo 14. A política no Brasil e Capítulo 15. Temas contemporâneos da Ciência Política

Fonte: “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016).

O livro apresenta Introdução sobre *O que é a sociedade?* Na sequência, a divisão das três unidades dialoga com Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Sociologia (2009). Os capítulos da Unidade 1 fazem referências aos temas abordados pela Antropologia, que é mais aprofundada na 1ª série do Ensino Médio. Os capítulos da Unidade 2 fazem referências aos temas abordados pela Sociologia, mais aprofundada na 2ª série do Ensino Médio. Por fim, tem-se a Unidade 3, cujos capítulos são dedicados aos temas abordados, principalmente, pela Ciência Política, mais aprofundada na 3ª série do Ensino Médio.

¹⁹ Essa divisão é feita por cores vibrantes em cada parte da obra. Nas páginas ímpares, uma tarja colorida lateral indica a Unidade correspondente: Introdução – verde, Antropologia (Unidade 1 Cultura) – amarelo, Sociologia (Unidade 2 Sociedade) – vermelho, Ciência Política (Unidade 3 Poder e cidadania) – azul.

Na abertura das unidades é apresentado texto-síntese dos temas que a compõem e imagens provocativas, inspiradas na estética do grafite. Cada abertura de capítulo, por sua vez, exibe imagem, texto introdutório e lista dos cinco itens que formam o conteúdo. Os três primeiros capítulos de cada unidade (1,2 e 3; 6, 7 e 8; 11, 12 e 13) apresentam discussões teóricas. O quarto capítulo de cada unidade (4, 9 e 14) trata da produção científica brasileira em cada área. O quinto capítulo de cada unidade (5, 10 e 15) traz as abordagens do tema na contemporaneidade.

Ao longo do texto de cada capítulo aparecem diferentes tipos de *boxes* sobre o conteúdo, reforçando o caráter *topicalista*, como: *Léxico*, com repertório dos termos mais difíceis, explicados na margem lateral da página; *Para saber mais*, complementando e aprofundando conceitos, contextos e debates abordados; *Perfil*, retratando pouco da vida e da obra dos principais autores estudados; *Você já pensou nisto?*, boxe que propõe aproximar os temas estudados e o mundo ao redor dos alunos, destacando questões observadas e problematizadas no cotidiano, visando promover relação entre passado e presente ou teoria e prática; e, por fim, *Assim falou...* traz trechos de obras dos principais estudiosos abordados no livro.

Em relação a forma como o conteúdo é apresentado no livro, destacamos também a presença do *nominalismo*: marca de expor a escrita com a nomeação dos fenômenos para a compreensão da sua natureza, valendo-se do pensamento de autores clássicos (MEUCCI, 2014, p. 215).

Figura 9 - As características de exposição dos livros didáticos topicalismo e nominalismo no livro “Sociologia Hoje” (2016)

PADRÕES, NORMAS E CULTURA

VOCÊ JÁ PENSOU NISTO?

Você já pensou na diversidade cultural como uma questão de poder? Dependendo da forma como é vista, a diferença cultural pode significar desde um pensamento racista até um pensamento antirracista. A Antropologia adotou o lado antirracista dessa equação. Agora, tente pensar nisso a partir de sua situação particular: como o bairro em que você mora é visto em sua cidade? Como são descritas as pessoas como você? O que você pensa das pessoas diferentes de você? Se mora no campo, imagine como as pessoas da cidade pensam em você. Tente pensar em que lado da equação estão as pessoas que pensam sobre a sua situação e como você pensa sobre a situação de outras pessoas.

2. CULTURA, ETNOCENTRISMO E RELATIVISMO

Nascido e educado na Alemanha, Boas formou seu conceito de cultura a partir de concepções alemãs de *Kultur*, ou “espírito do povo”. Ele transporta essa ideia para a Antropologia, em uma crítica ao evolucionismo. Para Franz Boas, cultura era um todo integrado, e não apenas um conjunto desagregado de práticas, hábitos, técnicas, relações e pensamentos.

Essa integração de múltiplos elementos, ordenados a partir de um princípio compartilhado por todos os indivíduos de uma sociedade específica, criava a cultura. Por ser única e exclusiva de cada sociedade, inviabilizava qualquer tentativa de comparação a partir de pressupostos arbitrários. Para Boas, qualquer comparação exigiria tanto cuidado e tanta investigação histórica e antropológica que, na prática, seria inviável.

Franz Boas inaugurou o que mais tarde ficaria conhecido como **relativismo cultural**: uma tomada de posição perante a diferença cultural, segundo a qual cada cultura deve ser avaliada apenas em seus próprios termos.

Veja na seção **BIOGRÁFIAS** quem é **Gilberto Freyre (1900-1987)**

PERFIL FRANZ BOAS

Franz Boas nasceu em Minden, Alemanha, em 1858. Filho de judeus liberais relativamente abastados, iniciou sua carreira acadêmica nas áreas de Física e Geografia ao se doutorar na Universidade de Kiel em 1881, aos 23 anos. Seus interesses giravam em torno da relatividade das percepções físicas, e seu doutorado foi sobre variações no entendimento da cor da água. Em 1883, participou de uma expedição ao Ártico, onde encontrou a população inuíte, o que marcou uma mudança em sua carreira. Passou a se interessar pela Antropologia.

Em 1887, abandonou a carreira de geógrafo e se mudou para os Estados Unidos, onde passou por universidades e museus até se fixar na Universidade Columbia. Nessa instituição criou um departamento de Antropologia e um curso de doutorado, formando a primeira geração de antropólogos “acadêmicos” norte-americanos.

Boas teve atuação política marcante, assumindo posição antirracista em um país profundamente marcado pela discriminação racial. Fundou a Associação Americana de Antropologia, hoje a maior e mais importante associação antropológica no mundo. Por ter formado antropólogos importantes para a história da disciplina e por sua contribuição teórica, Boas ficou conhecido como “o pai da Antropologia estadunidense”.

A influência de suas ideias fez-se sentir no Brasil, principalmente na obra de **Gilberto Freyre (1900-1987)**, que afirmou, no prefácio do clássico *Casa-grande & senzala*, de 1933, que a obra de Boas o ajudara a se libertar da visão negativa sobre a mestiçagem, então considerada um problema da formação social brasileira.

Franz Boas morreu em 1942, em Nova York, vítima de um infarto durante um jantar entre acadêmicos.

50

Fonte: “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016).

No final de cada capítulo também constam seções especiais. Observa-se ali: *Você aprendeu que...* com roteiro de conclusão e síntese, que retoma os principais pontos abordados; *Atividades* que são variadas e objetivas, procurando ajudar a organizar o estudo do aluno e convidá-lo a conhecer diferentes linguagens com quadrinhos, charges, fotos, artigos científicos e de jornais e letras de músicas. É dividida ainda em subseções: *Revidando*, *Interagindo* e *Contraponto*.

Finalizando cada capítulo, de fato, constam ainda as seções *Concluindo* e *Sugestões*. Em *Concluindo* são destacadas conexões das Ciências Sociais com outros campos do conhecimento, bem como questões do Enem e dos vestibulares.

Já em *Sugestões* é possível notar indicações de livros, filmes e sites em prol do aprofundamento dos assuntos estudados em *Sugestões de leitura, filmes e internet*, como vemos na Figura 10.

Figura 10 - Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia Hoje” (2016)



Fonte: “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016).

Ao longo dos 15 capítulos do livro são indicados 83 filmes (ver Anexo V, p. 205). Para cada filme sugerido é apresentado o nome, país, ano, direção e sinopse. A indicação dos filmes apenas no final de cada capítulo, mais especificamente numa seção denominada curiosamente por “*Sugestões*”, revela que essas obras são tratadas livremente e tão somente para o aprofundamento dos temas apresentados

no texto. Os filmes fazem parte de obras mobilizadas em prol da ampliação de reflexões que foram suscitadas pelos atos de escrever e de ler, o que torna ilustrativo o emprego do cinema.

A única forma de apreender os nexos epistemológicos entre filmes e textos dos capítulos é por meio da leitura da sinopse, um pouco mais extensa que no livro “Sociologia”, mas ainda assim generalizante. Além da sinopse, são apresentados apenas os nomes dos filmes, o país de produção, o ano de lançamento e a direção. Assim, vemos que as orientações sobre *como* fazer uso dos filmes é ausente no livro, o que revela, portanto, a inexistência de apropriação pedagógica do cinema. Não havendo apropriação, não é possível afirmar que ocorra produção de conhecimento com emprego da linguagem cinematográfica, *stricto sensu*.

No final do manual do professor, na parte das orientações didáticas e das sugestões de respostas das atividades, o livro oferece outras sugestões de vídeos, disponibilizados na internet (link de acesso), com intuito de facilitar o acesso as obras, algo importante. No entanto, esses vídeos não são sugeridos no exemplar tratado como livro do aluno. Ademais, a menção aos vídeos nas orientações didáticas e das sugestões de respostas das atividades se esgota na simples indicação, não constando nenhuma outra informação ao professor, muito menos sugestões sobre metodologias de ensino com base nos filmes.

Percebe-se na maneira como os filmes são abordados pelo livro certa visão simplista do uso do cinema no ensino. Isto porque revela crença de que as imagens fílmicas são capazes de retratarem a realidade e fornecer um modo de ver os acontecimentos de forma realista, como se os filmes “falassem por si mesmos”. A ausência de orientações capazes de suscitar problematização das imagens nas aulas de Sociologia evidencia, inclusive, sugestão do uso instrumental do cinema no ensino, algo próximo da lógica: basta assistir.

A identificação superficial dos filmes, como produtos do entretenimento, pode também ser conferida na maneira como são apresentados do ponto de vista iconográfico. Nota-se que a menção às obras é realizada mediante a apresentação dos cartazes elaborados para sua divulgação. Os cartazes são expressões artísticas, dotadas de qualidades próprias, mas elaboradas segundo apelo comercial, tendo em vista interesses da indústria cinematográfica. A reprodução desta lógica discursiva nos livros didáticos não parece coadunar com os propósitos do ensino.

Com base em Lajolo (1996, p. 7), pode-se argumentar que do ponto de vista do emprego do cinema, o livro em questão é inadequado, o que exige do professor postura pedagógica firme. Em vários momentos e situações, caberá ao professor discutir com a classe sobre ressalvas que o livro merece. A segurança com que o professor tratar dessas ressalvas com os alunos, poderá fomentar discussões sobre limites da infalibilidade dos saberes e promover os nexos epistemológicos entre filmes e textos dos capítulos.

6.4. “Sociologia em Movimento”

O terceiro e último livro didático é “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016), produzido em São Paulo, pela Editora Moderna, e que contém 512 páginas. Tem ao todo 17 autores, oriundos de diferentes áreas do conhecimento e apresentados a seguir:

- Cassia Miranda é mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora de Sociologia da rede pública do Rio de Janeiro;
- Fátima Ferreira é doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá, professora e chefe do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II;
- Lier Pires Ferreira é doutor em Direito (Direito Internacional e Integração Econômica) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor de Sociologia do Colégio Pedro II e professor adjunto do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes;
- Marcelo Araújo é mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Sociologia do Colégio Pedro II;
- Raphael M. C. Corrêa é mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Sociologia do Colégio Pedro II.

Os outros 12 autores possuem Pós-Graduação na área das Ciências Sociais:

- Afrânio Silva é mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do Colégio Pedro II e da Seeduc e pesquisador do Ibam;

- Bruno Loureiro é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares;
- Marcela M. Serrano é mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico;
- Marcelo Costa é mestre em Sociologia (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Sociologia do Colégio Pedro II.
- Martha Nogueira é mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora de Sociologia do Colégio Pedro II;
- Otair Fernandes de Oliveira é doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;
- Paula Menezes é mestre em Sociologia (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora de Sociologia do Colégio Pedro II;
- Rodrigo Pain é doutor em Ciências pelo Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (Estudos Internacionais Comparados) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professor da rede pública do Rio de Janeiro;
- Rogério Lima é doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor de Sociologia do Colégio Pedro II e do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
- Tatiana Bukowitz é mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes e professora de Sociologia do Colégio Pedro II;
- Thiago Esteves é mestre em Ciências pelo Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ);
- Vinicius Mayo Pires é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro.

O livro é organizado para oferecer curso de Sociologia em volume único ao aluno do Ensino Médio, dividido em 6 unidades, com total de 15 capítulos (Quadro 6).

QUADRO 6 - Conteúdo do livro didático “Sociologia em Movimento” (2016)

Unidades	Capítulos
Unidade 1 Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo	Capítulo 1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas; Capítulo 2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade
Unidade 2 Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	Capítulo 3. Cultura e ideologia; Capítulo 4. Socialização e controle social e o Capítulo 5. Raça, etnia e multiculturalismo.
Unidade 3 Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea	Capítulo 6. Poder, política e Estado; Capítulo 7. Democracia, cidadania e direitos humanos; Capítulo 8. Movimentos sociais
Unidade 4 Mundo do trabalho e desigualdade social	Capítulo 9. Trabalho e sociedade; Capítulo 10. Estratificação e desigualdades sociais
Unidade 5 Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas	Capítulo 11. Sociologia do Desenvolvimento; Capítulo 12. Globalização e integração regional
Unidade 6 A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção	Capítulo 13. Sociedade e espaço urbano; Capítulo 14. Gêneros, sexualidades e identidades; Capítulo 15. Sociedade e meio ambiente

Fonte: “Sociologia em Movimento” (SILVA *et. al.*, 2016).

Em todos os capítulos, o texto é organizado por tópicos e nomes, repetindo característica de exposição da escrita dos livros anteriores analisados. Na *Abertura de cada unidade* é apresentado o tema e lista dos capítulos que a compõem. A *Abertura de capítulo* relaciona os objetivos e propõe a *Questão motivadora*, ponto de partida para os temas e conceitos tratados. A *Cronologia*, no início de cada capítulo, traz linha do tempo com datas marcantes e fatos históricos pertinentes ao tema desenvolvido. Na seção *Saiba mais* são introduzidas informações complementares para compreender a abrangência do tema do capítulo.

Constam ainda outras seções nos capítulos. Em *Considerações sociológicas* é esmiuçado tema relacionado ao capítulo, para revelar diferentes pontos de vista, com base nos temas estudados. *Interfaces* explicita a relação dos temas trabalhados nos capítulos com demais áreas do conhecimento, em especial as Ciências

Humanas, visando favorecer a interdisciplinaridade e a busca por soluções de problemas práticos do cotidiano.

Outras seções sugerem diálogos em torno dos temas abordados. O *Glossário* traz pequenas inserções criadas para esclarecer alguns termos e conceitos. A seção *Direito e sociedade* apresenta leis que regulamentam a questão social estudada, demonstrando a importância da ordenação jurídica para a organização da sociedade. Em *Quem escreveu sobre isso* há a apresentação de pensadores cujas ideias foram discutidas/mencionadas no capítulo.

O final dos capítulos é marcado por três seções. Nas *Atividades* contém questões para pesquisa, debate, reflexão e revisão, além de exames de seleção do Enem e de vestibulares. Apenas na seção *Indicações* é que encontramos informações sucintas sobre filmes, documentários, livros e endereços eletrônicos, tratados como referências que dialogam com o tema do capítulo. Por fim, em *Movimentação* há propostas para que os alunos desenvolvam atividades que explorem a reflexão do tema estudado, tendo em vista experiências vinculadas à política e à cidadania.

Ao longo de “Sociologia em Movimento” são indicados 47 filmes, menor número entre os livros didáticos aqui estudados (ver Anexo VI, p. 208). Essas obras são apresentadas em seções ao lado do texto principal, constando junto de imagens: título, nacionalidade, ano, direção, duração e sinopse.

Figura 11 – Indicação dos filmes no final de capítulo, livro didático “Sociologia em Movimento” (2016)

Filme

◆ Os miseráveis



Reino Unido, 2012.
Direção: Tom Hooper.
Duração: 158 min.

A obra se baseia no musical de mesmo nome, de Alain Boublil, Claude-Michel Schönberg e Herbert Kretzmer, que por sua vez é inspirado no romance escrito por Victor Hugo. Na Europa do século XIX, um ex-presidiário é vítima da perseguição de um policial. O filme retrata a situação social vivida pela classe operária no século XIX.

4 A contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea

Diferentemente dos modos de organização da vida social que a precederam, a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir explicações distintas sobre si mesma, graças ao papel exercido pelo conhecimento científico. Se pensar sobre a vida social é uma característica das sociedades humanas, com a Sociologia esse pensar adquire rigor e perspectiva singulares, que se expressam na construção de diferentes métodos de análise sobre o mundo.

◆ A busca por uma interpretação científica da realidade social

O estabelecimento da ciência como principal meio de explicar o mundo influenciou o modo como a realidade social passou a ser interpretada a partir do século XIX. As transformações sociais, políticas e econômicas que culminaram com as revoluções Industrial e Francesa trouxeram para seus contemporâneos novos dilemas a serem enfrentados.

No que se refere à Revolução Industrial, é importante entender que ela alterou profundamente as relações sociais e econômicas vigentes na época. Em lugar da tradicional economia agrária, consolidou-se uma realidade cada vez mais urbanizada, com o aumento da população nas cidades e o rápido desenvolvimento do comércio e da industrialização. Surgiu também uma mão de obra barata e abundante, formada principalmente pelos camponeses que haviam sido expulsos das antigas propriedades comunais, convertidas agora em propriedades privadas. Essa mão de obra foi submetida a condições laborais insalubres e jornadas exaustivas. O trabalho nas fábricas era realizado sem nenhum tipo de proteção contra doenças ou acidentes, sem salário fixo nem garantia de emprego, configurando um novo e terrível quadro social de exploração e desigualdade, cada vez mais afastado dos ideais iluministas que antecederam a sociedade capitalista.



A pobreza gerada pela Revolução Industrial e suas consequências foram retratadas em muitas obras de arte ao longo do século XIX. Ao lado, a rua Dudley, em Londres, ilustrada por Gustave Doré em 1872.

◆ 26

Fonte: “Sociologia em movimento” (SILVA *et. al.*, 2016).

O filme “Os miseráveis” (2012) é baseado no musical de mesmo nome e inspirado no romance escrito por Victor Hugo. Trata-se de obra dedicada à história de ex-presidiário, vítima da perseguição policial, argumento que retrata a situação social vivida pela classe operária europeia no século XIX. O contexto social retratado no filme é abordado pelo texto que compõem o capítulo.

Contudo, a conexão entre o filme e o texto não é promovida pelos autores do livro. Pode-se dizer que há tentativa de contextualizar os filmes com os assuntos abordados nos capítulos, indicando-os ao lado do texto (Figura 11). Porém, ela é

realizada de forma generalizante e ilustrativa do conteúdo pedagógico, sem explorar o emprego da linguagem cinematográfica e sua possível relação com a construção do conhecimento. Algo diferente disso é vagamente proposto apenas no exemplar do professor (*suplemento do professor*), juntamente com as orientações pedagógicas e metodológicas de cada capítulo.

Vale a pena discutir um pouco mais a forma como os autores buscam promover a apropriação pedagógica de filmes no *suplemento do professor* presente neste livro didático. “Brava gente brasileira (2001)”, por exemplo, é sugerido para discutir a construção de valores dominantes na nossa sociedade, por meio de passagens do século XIX, caso do contato entre as culturas branca e indígena. “A negação do Brasil” (2000) é sugerido para discutir as consequências sociais das representações construídas em torno do negro, ao problematizar o lugar que lhe foi atribuído nas telenovelas, entre as décadas de 1960 e 2000.

No manual do professor, os autores promovem contextualização dos filmes com o conteúdo pedagógico²⁰. Ainda assim, as orientações são feitas de forma generalizada, mediante breves apontamentos. O emprego dos filmes parece dizer respeito à ideia de promover complementação, aprofundamento ou ilustração dos conteúdos trabalhados na sala de aula. Não constam indicações de cenas, personagens e planos em relação as discussões tratadas nos textos dos capítulos. Metodologicamente, a única sugestão existente é a de que o professor deve selecionar trechos ou cenas para serem analisadas separadamente, especialmente no caso de longa-metragem, caso resolva lançar mão de filme.

Para os autores do livro, o professor deve promover com os alunos reflexões sobre qual é a relação entre a produção da atividade envolvendo o filme apresentado e o conteúdo estudado no capítulo. Para isso, propõem a elaboração de roteiro de elementos a serem destacados, quando o filme for exibido. Além disso, sugerem a produção de resenha crítica do filme, desde que voltada prioritariamente para tratamento do conteúdo abordado no texto, podendo os alunos também se valerem das discussões realizadas em sala. Em suma, o emprego de filmes em nada altera o

²⁰ Neste caso, trata-se do *Capítulo 3. Cultura e ideologia*, em que são abordadas as diferentes concepções sobre o conceito de cultura, o debate entre etnocentrismo e relativismo cultural e o papel da indústria cultural na sociedade capitalista, além de outros temas em torno da ideia de cultura, poder e sociedade.

império da leitura e da escrita na cultura escolar, tampouco as formas já estabelecidas de avaliação.

Dessa forma, percebemos que os autores demonstram certo esforço para a apropriação pedagógica do cinema na escola. Se avaliarmos as análises dos livros anteriores, o “Sociologia em Movimento” talvez é o que mais apresenta orientações ao professor nesse sentido. Mas é muito grande a distância que revela da proposta de autores como Cabrera (2006) e Napolitano (2010), por exemplo, pois não há proposta de produção do conhecimento com base nos filmes, propriamente ditos. Obras importantes como *Tempos Modernos* (1936) e *A classe operária vai ao paraíso* (1971) se prestam, basicamente, ao reforço e a ilustração do conteúdo dos capítulos.

Finalmente, repete-se em “Sociologia em Movimento” a mesma observação envolvendo “Sociologia Hoje”, no que tange a identificação iconográfica dos filmes: ocorre reprodução dos cartazes destas obras, portanto, da lógica discursiva associada aos interesses da indústria cinematográfica, expediente que não parece coadunar com os propósitos do ensino.

CAPÍTULO 7
LIVROS DIDÁTICOS E LINGUAGEM
CINEMATOGRAFICA

Se pode ser escrito ou pensado, pode ser
filmado.

Stanley Kubrick

7.1. Um pouco mais de cinema

Assistir filme é, antes de tudo, compreendê-lo, independentemente das especificidades de sua narrativa. Por isso que, em certo sentido, ele sempre “diz” alguma coisa. Foi a partir dessa constatação que nasceu, na década de 1920, a ideia de que, se um filme comunica informações, sentidos, valores, pode e deve ser tratado como linguagem composta de características próprias.

Segundo Jacques Aumont e Marie (2016, p. 177), a ideia permaneceu por muito tempo bastante vaga, falando-se de um cine-língua ou cine-linguagem. Alguns cineastas, como Eisenstein, notadamente, foram tentados a tomar essa relação entre o cinema e a linguagem de forma literal, procurando na “linguagem cinematográfica” o equivalente das frases e das palavras da linguagem verbal.

O “cinema intelectual”, em particular, envolvia a possibilidade de articular sequências de planos em razão de sentido a ser produzido. De maneira geral, a ideia de *linguagem*, em razão mais forte que a de língua, tem sobretudo acompanhado as estéticas fundadas na montagem e fortemente a marcação dos meios expressivos presentes nas obras fílmicas.

Com o desenvolvimento de estéticas da transparência²¹, a noção de linguagem cinematográfica retomou o valor de metáfora. Os estudos de comunicação da década de 1960 recolocou a questão de modo novo, depois de reconsiderar algumas teorias e certas noções emprestadas da linguística estrutural. A análise das semelhanças e das diferenças entre mensagem fílmica e mensagem verbal levou à ideia de que o cinema era na verdade uma “linguagem sem língua”.

Esse entendimento do cinema fez diversos cineastas descreverem os mecanismos que permitiam ao cinema produzir sentido, apesar da ausência de equivalente exato da língua. Dessa forma, entendeu-se que a comunicação no cinema acontece, de fato, através de códigos. De acordo com Aumont e Marie: “O cinema não tem língua, tem códigos – em grande número -, e cada um rege, de um ponto de vista parcial e particular, certos momentos ou certos aspectos dos enunciados fílmicos” (2016, p. 178).

²¹ No cinema “transparente” o trabalho do significante na linguagem, como o enquadramento, a montagem e a interpretação do autor é quase imperceptível, fazendo com que as técnicas sejam apagadas, em prol de uma ilusão de realidade acrescida. Para isso, determinadas regras devem ser seguidas, obtendo o efeito máximo de real nas projeções (GOMES, 2016, p. 159).

Mencionar linguagem cinematográfica é abordar, portanto, de códigos. A imagem do cinema tem a capacidade de produzir sentido, justamente, por de códigos. Nas últimas décadas, verificou-se a busca por explorar as representações visuais no campo das ciências humanas, daí abordagens sobre a natureza das imagens e a maneira de ver e pensar através delas. Com Duarte (2008), Fantin (2013), Napolitano (2010), entre outros, emergiu a preocupação no meio acadêmico de promover estudos de cinema e sua relação com o ensino.

Entretanto, Rachetti e Santana (2016, p. 36) ressaltam que, nesse tempo, também foi verificada a ocorrência de processo de banalização do uso das imagens no campo do conhecimento, responsável pela naturalização no emprego de filmes nos contextos de pesquisa e ensino. Essa banalização é, em boa medida, pautada na associação das imagens fotográficas, fílmicas, televisivas ou informáticas ao realismo e/ou a capacidade de criarem certa realidade.

A Sociologia pode encontrar grande riqueza nas informações visuais. Contudo, as reflexões desta natureza devem ser constituídas segundo o cuidado para não tornar a imagem, assim como a palavra falada, como documento social em termos absolutos. Para isso, deve-se identificar suas limitações, por conta das marcas de suas condições de produção, circulação e consumo. Longe de constituir respostas, devem as imagens provocar indagações, dúvidas e experimentos, capazes de enriquecer o conhecimento.

Para levar a tradição sociológica clássica aos estudantes do Ensino Médio é necessário esforço de tradução aos interesses e sensibilidade do jovem contemporâneo. Isso envolve linguagem, leituras e exercícios. Nesse sentido, a utilização do universo audiovisual como recurso didático pode ser pertinente para proporcionar transição entre os conceitos formais e as observações cotidianas (RACHETTI; SANTANA, 2016). O cinema, em especial, figura como meio de expressão cultural importante.

No entanto, a imagem fílmica é resultado de contexto histórico, portanto, ela não reproduz a realidade, mas sim a reconstrói, segundo linguagem própria. Por esse motivo, o filme é modo de compreender os comportamentos, as visões de mundo, os valores, as identidades e as ideologias das sociedades das quais faz parte. Uma forma de lidar com essas representações no ensino é interpretar esse contexto, atentando para aspectos como montagem, enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, cor etc.

Para Rachetti e Santana (2016, p. 34), no processo de ensino e aprendizagem baseado em filmes, cabe ao professor não impor interpretações. Ao invés disso, cabe fomentar comparações e diálogos, pois a imagem incorporada cognitivamente aumenta a intensidade do olhar e a qualidade de imaginação resultante do conhecimento. Possibilitar essa intenção exige aprendizado sobre aspectos dessa linguagem, conhecimento prévio do assunto enfrentado, trato das experiências sociais dos alunos e construção de metodologia adequada.

A partir dessas constatações, buscamos neste capítulo promover análise da apropriação de filmes nos livros didáticos selecionados, abordando três elementos associados ao contexto que cerca a produção da linguagem cinematográfica: gênero, ano e nacionalidade. Soma-se ainda o entendimento da duração dessas obras, tendo em vista preocupações envolvendo o campo do ensino.

7.2. Gênero

Para organizar o quadro que apresenta a classificação dos gêneros dos filmes citados ao longo dos três livros didáticos analisados, precisamos recorrer a outras fontes, pois tal informação não consta nestes livros, exceto no caso de filmes classificados como documentários. Essa informação é apresentada junto com a sinopse do filme. Assim, dois sites brasileiros dedicados ao cinema e de reconhecimento notório foram visitados para verificação das classificações dos gêneros dos filmes: *adoro cinema* e *filmow*²².

Vale dizer que essa classificação não é feita de forma oficial e um filme pode ser classificado por diferentes gêneros, dependendo da fonte de informação. No entanto, tal classificação é relevante para o mercado dos filmes comerciais, uma vez que permite ao consumidor de cinema (inclusive professores e alunos) a ter referência sobre os títulos existentes.

Ainda assim, Aumont e Marie (2016, p. 141) define que a palavra *gênero* é tirada do latim, tendo o sentido de “categoria, agrupamento”. Para a filosofia, ela designa a ideia geral de grupo de seres ou objetos com qualidades comuns. Desde o século XVII, entretanto, é empregada de forma mais especializada, como categoria de obras que têm caracteres comuns. Nas artes, sua definição sempre foi

²² Os sites podem ser acessados através dos links: www.adorocinema.com e <https://filmow.com>. Acesso em 18 jan. 2019.

relativamente flutuante e variável. A existência dos gêneros apenas tem garantia se forem reconhecidos como tais pela crítica e pelo público, podendo aparecer e desaparecer da história, segundo a evolução das próprias artes.

O gênero cinematográfico está fortemente relacionado à estrutura econômica e institucional da produção. Os gêneros do cinema nunca foram tão claramente definidos como no cinema “clássico” hollywoodiano, em que predominava divisão do trabalho particularmente organizada, a ponto de certas empresas serem identificadas com a produção de gênero bem preciso. Ao contrário de algumas opiniões, não parece que o fenômeno dos gêneros cinematográficos tenha se enfraquecido. Para Aumont e Marie (2016, p. 142), na verdade, vários gêneros evoluíram bastante, aparecendo alguns e desaparecendo outros.

Numa discussão sobre gêneros de estória e gêneros de narrativa, Campos (2009) esclarece que a indústria do cinema e da TV costumam classificar as estórias em dois grandes gêneros: drama e comédia. Por sua vez, os dramas costumam ser subdivididos em romance, aventura, terror, crime e mistério. As comédias, por sua vez, são classificadas em comédia de situação, comédia de costumes, sátira, farsa e paródia. Contudo, o autor entende que a classificação por gêneros de estória não segue parâmetros nítidos, daí a possibilidade de se falar também em musicais, infanto-juvenis, ficções científicas, entre outros.

Gêneros narrativos, por sua vez, seguem parâmetros bem mais nítidos e abrangentes. Baseado na análise de Campos (2009) é possível desconstruir as classificações dos gêneros do cinema comercial, pois, quando olhamos as formas narrativas dos filmes, independentemente de pertencer ao gênero terror, suspense, comédia, drama, aventura ou ação, identificamos apenas três gêneros narrativos: *lírico*, *dramático* e *épico*. De acordo com Campos:

- O gênero *lírico* tem como principal ponto de foco do narrador ele mesmo, priorizando o pronome de primeira pessoa (“eu”), para exhibir-se no presente. O ponto de foco que o lírico percebe e narra é, principalmente, a subjetividade dos personagens, priorizando a singularidade da expressão. A padronização narrativa, corriqueira nas produções do cinema comercial, cede lugar ao que é original. Mas, por serem singulares, as narrativas líricas não são acolhidas com entusiasmo pela grande indústria;

- O gênero *dramático* tem como principal ponto de foco do narrador o jogo das ações entre os personagens que contracenam uns com os outros, através dos pronomes de segunda pessoa (“tu” e “vós” ou “você” e “vocês”), enfocando o jogo de ações entre os personagens e as revelações decorrentes disso. Se o foco da atenção do narrador recai sobre o jogo de ações tem diante de si, o tempo verbal da narrativa dramática é o presente. Mas esse jogo de ações não envolve o narrador, pois ele se refere aos acontecimentos vividos por outros;
- O gênero *épico* tem como principal foco do narrador a terceira pessoa (“ele” ou “eles”). O épico percebe e narra, principalmente, uma fatia de vida, quer dizer, determinado conjunto de incidentes vividos pelos personagens. O narrador épico está distante da estória, tratando sobre o que viu, viveu, soube ou pesquisou. Daí a importância da percepção e da memória.

Apesar das diferenças existentes entre os gêneros, Campos (2009, p. 85) enfatiza que, dificilmente, uma narrativa será composta puramente pelo lírico, dramático ou épico. Na verdade, as narrativas contêm, em diferentes graus, os três gêneros. Muitas narrativas dramáticas são narrativas épicas e líricas, pois são destacadas ações que empurram os personagens para seus objetivos, ao passo que são exibidas também suas consequências, daí a apresentação de fatias de vida, de relato, o que expressa determinada subjetividade.

QUADRO 7 – Gênero dos filmes citados

Livro Didático	Híbrido	Drama	Documentário	Ficcional educativo	Comédia	Comédia dramática	TOTAL
“Sociologia”	16 27%	20 34%	17 29%	1 2%	4 7%	2 3%	59
“Sociologia hoje”	18 22%	21 25%	32 38%	-	4 5%	7 8%	83
“Sociologia em movimento”	16 35%	9 17%	19 41%	-	2 4%	1 2%	47

Fontes: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), “Sociologia em Movimento” (SILVA *et. al.*, 2016).

O Quadro 7 permite perceber que são poucos os gêneros de filmes citados nos três livros didáticos analisados, considerando padrão empregado no mercado comercial. Eles foram classificados em 6 no total: híbrido, drama, documentário, ficcional educativo, comédia e comédia dramática. Outros tantos poderiam ser citados como: ação, aventura, suspense, ficção científica, mas quando os filmes eram

classificados nesses termos, outros também os definiam. Por exemplo, o filme “Avatar” (2009) é classificado no site Adoro Cinema nos gêneros de ação, aventura e ficção. Assim, optou-se pela classificação de filmes híbridos. O gênero ficcional educativo é citado apenas uma vez no livro “Sociologia”, não sendo mencionado nos outros dois pesquisados neste trabalho.

O gênero *híbridos* - filmes reconhecidos como sendo formados por mais de um gênero - corresponde a 27% (16 do total de 59) dos filmes indicados no livro “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), sendo o terceiro tipo de gênero mais citado. Este gênero representa 22% (18 do total de 83) dos filmes mencionados no livro “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), sendo também o terceiro mais citado. Finalmente, registra-se que representa 35% (16 do total de 47) dos filmes elencados no livro “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016), sendo o segundo mais citado.

Identifica-se também entre os três livros selecionados o gênero *drama*, ou seja, filmes que retratam acontecimentos sérios nas relações entre as pessoas. De acordo com Aumont e Marie (2016, p. 86), o termo “drama” designa, a princípio, o conjunto do gênero teatral oposto ao lirismo e à epopeia. A partir do século XVIII, ele nomeia um gênero intermediário entre a comédia e a tragédia. No cinema, a palavra serve para classificar nos catálogos temas não cômicos e não documentário. Conforme os autores:

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 (AUMONT; MARIE, 2016, p. 87).

O termo demonstra plasticidade ao longo da história do cinema, uma vez que se falou em drama histórico, sentimental, mundano, psicológico, melodrama e a comédia dramática. Cada um desses qualificativos relaciona-se à grupo de filmes bem particulares, cujo estudo diz respeito à teoria dos gêneros.

Tais filmes representam 25% (21 do total de 83) dos filmes citados no livro “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), 17% (9 filmes do total de 47) no livro “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016) e corresponde a 34% (20 filmes do total de 59) no livro “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016).

Os gêneros *comédia* e *comédia dramática* abarcam filmes que provocam humor e risos, podendo envolver histórias mais sérias. Curiosamente, nota-se que os títulos citados nos três livros didáticos analisados são os mesmos.

O termo clássico “comédia” origina-se nas peças de teatro da Grécia Antiga, quando eram retratadas narrativas baseadas em intrigas entre personagens de baixa condição, providas de final feliz possível, o que as diferenciava de narrativas associadas à gêneros como a tragédia. Tais peças provocavam, geralmente, o riso, daí o sentido atual. Para Aumont e Marie (2016, p. 57), no cinema a comédia é gênero definido de modo muito fraco, com contornos vagos, mas universal.

No livro “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016) dizem respeito a 7% e 3% (4 e 2 do total de 59), respectivamente. Já em “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016) correspondem a 5% e 8% (4 e 7 do total de 83), respectivamente. Já em “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016) tais gêneros compreendem 4% e 2% (2 e 1 filmes do total de 47), respectivamente.

O gênero *documentário* diz respeito a filmes que têm o compromisso de retratarem a realidade, mas que são, ao seu modo, parciais e subjetivos na produção dessa realidade retratada. Ele corresponde a 29% (17 do total de 59) dos filmes listados no livro ‘Sociologia’ (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), 38% (32 do total de 83) do conjunto citado em “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016) e, finalmente, 41% (19 do total de 47) dos filmes contidos em “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016).

Por se tratar do gênero mais citado em dois dos três livros didáticos pesquisados, optamos por refletir neste tópico sobre a menção aos documentários.

Aumont e Marie (2016, p. 86) relatam que a oposição “documentário/ficção” é uma das grandes divisões que estrutura a instituição cinematográfica desde suas origens. De acordo com os autores, por definição, documentário é a “montagem cinematográfica de imagens visuais e sonoras dadas como reais e não fictícias”.

O filme documentário tem, quase sempre, a intenção didática ou informativa de restituir as aparências da realidade, apresentando “as coisas e o mundo tais como eles são”. Contudo, Aumont e Marie contestam a suposta representação da realidade:

Mas fazer da realidade, por definição "afílmica", um critério de distinção entre textos traz, evidentemente, muitos problemas. Pressupõe-se que o filme documentário tem o mundo real como referência. O que postula que o mundo representado existe fora do filme e que isso pode ser verificado por outras vias. A questão é saber se tais provas de autenticidade são internas à obra ou se existem componentes discursivos específicos e suficientemente

discriminatórios em relação ao filme de ficção. Esses traços distintivos, porém, podem também ser externos à obra e proceder de imposições institucionais. Em termos de pragmática, a situação de recepção determina, notadamente, "instruções de leitura" (Odin), que levam o espectador a adotar uma atitude mais "documentarizante" do que "ficcionalizante". (2016, p. 86).

O gênero documentário suscita discussões sobre o universo de referência e as modalidades discursivas que o constituem (AUMONT; MARIE, 2016, p. 86). Sobre a segunda, constata-se a existência do filme de montagem, cinema direto, reportagem, atualidades, filme didático e até do filme caseiro. A história das formas de cinema demonstra que as fronteiras entre documentário e ficção nunca foram estanques e variaram de uma época à outra e de uma produção nacional à outra.

O número de documentários indicados nos livros parece traduzir o interesse crescente de realizadores, críticos e pesquisadores de cinema, além de crescente público, sobre o gênero no Brasil, a partir da década de 1990 (CONSUELO; MESQUITA, 2008). Houve a contar dessa época a criação de festivais, a ampliação de editais públicos e outras formas de fomento à realização desses filmes, assim como presença crescente de filmes documentários independentes na televisão brasileira. Além disso, contaram também o surgimento de cursos de cinema espalhados pelo país, o aumento de publicações e eventos a respeito (encontros, seminários, etc).

O interesse por imagens "reais" não se limitou ao cinema (CONSUELO; MESQUITA, 2008). Os telejornais, por exemplo, passaram a não se limitar mais às imagens estáveis e bem enquadradas, utilizando planos-sequências tremidos e imagens de baixa qualidade registradas por micro câmeras, câmeras de vigilância e amadoras. Assim como os telejornais, diversas outras formas de expressões artísticas e midiáticas expressaram diálogos cada vez crescentes com a estética documental (violentas, banais, protagonizadas por celebridades ou anônimos), dado o advento da tecnologia digital e dos dispositivos móveis, como os celulares.

Considerando o contexto citado, torna-se possível considerar certa influência documental nos autores dos livros didáticos pesquisados. Por um lado, a presença desses filmes pode ser interessante, pois oportunizam a abordagem de aspectos da realidade social da qual os alunos fazem parte, o que favorece questionamentos no campo da Sociologia. De outro, pode traduzir certo apego à visão realista, distante do entendimento mais profundo da linguagem cinematográfica e próximo da epistemologia denominada positivista, que caracterizou e ainda caracteriza a

Sociologia e seu ensino. Qualquer uma das questões exige enfrentamento por parte dos professores que se valem desses livros.

7.3. Duração

Por oposição a “tempo”, a palavra “duração” implica a ideia de início e de fim, bem como a existência entre os dois de sucessão percebida, que não coincide, necessariamente, com o tempo crônico (a medida do tempo). No cinema, Aumont (2016, p. 89) esclarece que o tempo crônico é baseado na projeção de 24 imagens por segundo. Sempre sentida subjetivamente pelo espectador, a duração é determinada pela relação entre o tempo do desenvolvimento fílmico (narrativa) e o tempo dos acontecimentos contados (história).

Assim, na linguagem técnica cinematográfica podem-se distinguir alguns tipos de duração (AUMONT, 2016, p. 89): o *sumário* ou resumido é inferior à duração da história (um mês, um ano, uma vida, um século, etc.); a *dilatação* é inversa, já que a duração da narrativa é superior à da história; na *equivalência* o tempo da narrativa e o da história são praticamente iguais (raramente esse tipo intervém em toda duração do filme, mas é bem frequente em certas sequências de cenas); e na *elipse* o tempo da narrativa é igual a zero e o da história é indefinido (o espectador acha-se projetado alguns segundos ou vários séculos para frente ou para trás).

Neste trabalho, não dedicamos esforços no entendimento dos tipos de “duração interna” dos filmes. Restringimos a análise ao que poderíamos denominar, grosso modo, por duração externa: contagem total do tempo do filme, o que significa considerar a extensão existente entre o seu início e fim. Com exceção de “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016), para organizar o quadro relacionado a duração dos filmes citados, precisamos novamente recorrer aos sites dedicados ao cinema, pois os outros dois livros didáticos pesquisados não apresentam qualquer tipo de informação a respeito.

A ausência da duração dos filmes parece ser reveladora de limites em relação a apropriação pedagógica dos filmes, já que se trata de informação importante para o professor planejar a aula com o uso desse tipo de material em sala. A incompatibilidade entre a aula de cinquenta minutos e o filme de duas ou três horas é uma das dificuldades técnicas mais complicadas no planejamento do professor. (NAPOLITANO, 2010, p. 17).

Os filmes foram classificados por duração em: longa duração, média duração e curta duração (FERNANDES, 2017):

- Longa duração, ou filmes de longa-metragem, são aqueles produzidos com mais de 70 minutos (1h10min), envolvendo muito trabalho e grande número de pessoas na produção. Predominam no circuito comercial, porque exibidos nos cinemas e televisões. São também aqueles cujas premiações têm mais divulgação;
- Média duração, ou filmes de média-metragem, são produções entre 30 e 69 minutos (1h09min). Atualmente, com a popularização das plataformas de streaming no mercado (Netflix), ganharam espaço entre os consumidores, especialmente, por conta de episódios de séries;
- Curta duração, ou filmes de curta-metragem, são produções que têm, por definição, entre 30 segundos e 30 minutos, independente da maneira como é gravado, seja por câmera do celular ou profissional. São chamados também de filmes *outdoor*, pois a grande maioria circula fora do mercado cinematográfico. A maior plataforma de acesso a eles é a internet, especialmente o *YouTube*²³ e sites gratuitos, como o *Porta Curtas*²⁴.

QUADRO 8 – Duração dos filmes

Livro Didático	Longa Duração	Média Duração	Curta duração	TOTAL
“Sociologia”	54 92%	2 3%	3 5%	59
“Sociologia hoje”	76 92%	6 7%	1 1%	83
“Sociologia em movimento”	42 89%	3 7%	2 4%	47

Fontes: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016).

No Quadro 8, observamos que filmes de longa duração são os mais citados. Eles dizem respeito a 92% dos títulos (54 do total de 59) em “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), seguido de 5% (3) de curta duração e 3% (2) de média duração. No livro “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016) também alcançam 92% (76 do total de 83) dos filmes, seguido de 7% (6) de média duração e

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

²⁴ Disponível em: <http://portacurtas.org.br/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

apenas 1% (1) de curta duração. No livro “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016) 89% (42 do total de 47) são de longa duração, seguido de 7% (3) de média duração e 4% (2) de curta duração.

A respeito da duração dos filmes citados nos livros didáticos analisados, entendemos que a visão dos autores é limitada. As indicações apontam que 90% em média dos filmes citados são de longa duração, o que significa contar em sala de aula com o modelo comercial e tradicional dessas obras. Tais filmes apresentam dificuldades quanto ao seu emprego em sala, uma vez que as aulas são constituídas por 50 minutos e, no caso da Sociologia, dificilmente é possível contar com aula dupla e com mais de duas aulas por semana. Considerar essa situação é fundamental para garantir/estimular, efetivamente, a apropriação pedagógica de filmes.

Com a explosão do cinema digital, a contar de meados da década de 1990, houve produção intensa de médias e, especialmente, de curtas-metragens. Passadas, praticamente, duas décadas de crescimento de filmes com duração diferente do de longa duração, chama atenção o fato dos autores dos livros didáticos pesquisados não levarem em consideração obras desse tipo.

Essas iniciativas investigativas acerca do uso de filmes, inicialmente longas-metragens, em sala de aula, revelaram o potencial desse recurso para desenvolver nos estudantes certa medida de competência nos âmbitos socioculturais, linguísticos e comunicacionais. Todavia, por questões estruturais, curriculares e temporais, o uso do longa mostrou-se inadequado. Atualmente ele tem sido utilizado de forma cada vez mais esporádica nas escolas, como em datas comemorativas, semanas culturais ou eventos científicos promovidos pelas instituições de ensino. Por outro lado, os filmes de curta-metragem, dada a sua duração e relativa acessibilidade, resolveriam esse inconveniente. No entanto, os professores ainda não aderiram plenamente ao gênero curta como elemento pedagógico substituinte dos longas-metragens em sala de aula (ALCÂNTARA, 2014, p. 9).

Os curtas-metragens constituem modelos de filmes produzidos de forma independente, por grupos sociais locais e de acordo com as especificidades locais/culturais/sociais (ALCÂNTARA, 2014). É possível encontrar vários sites que abrigam curtas-metragens voltados para o Ensino/Educação, caso do Porta Curtas, já mencionado. Além disso, a produção de curtas por grupos locais de forma independente oportuniza o conhecimento de diferentes visões de mundo e pode envolver experiências pelos próprios professores e alunos.

Para além das habilidades comunicativas, o uso do curta-metragem permite-nos conhecer os aspectos sociais e culturais de um povo. Os curtas permitem a análise da cultura do país que o produziu, pois, assim como acontece com qualquer produto cultural, eles revelam hábitos e costumes de quem os produziu. Assim, um curta-metragem pode se apresentar como projeção

socioeconômica e cultural do seu país de origem, dos seus anseios, desejos, lutas e perspectivas (ALCÂNTARA, 2014, p. 36).

Diante do crescente aumento dos recursos audiovisuais dentro dos espaços escolares, Alcântara (2014) procura refletir sobre o uso didático da linguagem audiovisual, mais especificamente de curtas-metragens, por professores preocupados com o potencial de transformação dos alunos. Nesse aspecto, o autor elogia a iniciativa do projeto Curta na Escola²⁵, cujo objetivo é incentivar o uso de filmes de curta-metragem brasileiros em sala de aula. O projeto oferece a oportunidade de diversificação das abordagens no ensino, fornecendo filmes que aproximam professores e alunos do mundo em que vivem.

Para Alcântara (2014, p. 31), as imagens que constituem o filme nos remetem a universo cultural reconhecidamente nosso ou próximo de nós. Essa característica, principalmente nas produções cinematográficas brasileiras, abre caminho para abordagens de conteúdos socioculturais, além de revelar aspectos interculturais, que nem sempre são mostrados com expressividade nos livros didáticos. Dessa forma, o emprego de curtas metragens auxilia a questionar a hegemonia constituída nas escolas em torno do livro didático.

Nos curtas-metragens está presente força comunicativa, do falar real, da língua praticada pelo sujeito concreto, o que significa ter acesso ao seu universo sócio-cultural. Eles apresentam sujeitos reais inseridos numa sociedade, que se comunicam e interagem de forma heterogênea, apresentando suas variedades linguísticas, sem artificializar a linguagem. Essa heteroglossia linguística favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e o estabelecimento de questionamentos sobre as realidades vislumbradas nos vídeos.

Os curtas contrapõem-se à estética utilizada nas representações dos longas hollywoodianos. Isso porque, segundo Alcântara (2014, p. 35), o indivíduo se identifica por meio de grupos, classes, categorias, gêneros de linguagem. Se ele não se vê numa representação, resta-lhe assumir posição passiva e imaginativa diante do discurso apresentado.

Alguém pode questionar que isso vale também para um longa-metragem brasileiro. Sem dúvida, alguns podem oferecer essa relação com o contexto sociocultural do aluno, entretanto, esbarravam-se na duração das aulas, conforme

²⁵ Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

mencionado anteriormente. Além disso, os curtas metragens têm sua produção muito mais deslocada do circuito comercial e do ambiente profissional, o que favorece a constituição de olhares diferentes e variados da realidade social.

Diante do tempo de duração das aulas, o professor será convidado a trabalhar apenas com trechos dos filmes, como alguns livros didáticos sugerem, ou planejar a aula de outra forma. Ao fragmentar o filme em trechos, por mais que o professor selecione e contextualize cenas que representam a obra toda, dificilmente conseguirá envolver os alunos na história e apreender o discurso, uma vez que nos longas metragens o discurso aparece disperso ao longo da narrativa (ALCÂNTARA, 2014, p. 33). Assim, o estudante corre o risco de não identificar os fios discursivos presentes no filme e, por consequência, não entender a obra.

Não menos importante, ao escolher o emprego de longa-metragem, temos que ter o cuidado de não submeter o aluno a longos períodos de exibição de filmes. Pode acontecer do professor não fazer boa escolha e a classe não apreciar o filme, impedindo o envolvimento dela com a narrativa apresentada. Com os curtas-metragens esse risco é quase nulo, pois sua compactação apresenta argumentos sintetizados com menor número de elementos secundários na narrativa, o que dificulta o desvio da atenção por parte do espectador.

Os autores dos livros didáticos pesquisados neste trabalho revelam visão estreita sobre o emprego do cinema em sala de aula e a relação de filmes com o ensino. A opção por curtas-metragens poderia implicar um mergulho maior na diversidade de produções fílmicas existentes, de forma a conhecer as produções amadoras e fora do circuito comercial. A partir disso, por que não incentivar as produções de curtas dos próprios alunos? Essa pode ser uma maneira de propor a construção do conhecimento com o emprego de filmes assentado no olhar deles da escola, da comunidade, da cidade, dentre outros aspectos das suas realidades.

7.4. Ano

O Quadro 9 diz respeito ao ano de lançamento dos filmes. Para estruturar este Quadro, situamos os filmes, na verdade, por décadas. O recorte foi construído com base em informações dos próprios livros didáticos: o mais antigo pertence a década de 1930 e o mais recente a década de 2010.

QUADRO 9 – Ano dos filmes citados

Década	“Sociologia”	“Sociologia hoje”	“Sociologia em movimento”
1930	-	1 1%	1 2%
1940	1 2%	2 2%	-
1950	-	3 4%	-
1960	2 3%	3 4%	-
1970	5 8%	6 7%	1 2%
1980	9 15%	6 7%	2 4%
1990	8 14%	10 12%	3 6%
2000	21 36%	34 41%	20 42%
2010	13 22%	18 22%	20 42%
TOTAL	59	83	47

Fontes: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016).

As informações do Quadro 6 suscitam análise preliminar. O único livro que cita filmes de todas as décadas no quadro é “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016). O livro “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016) não cita filmes das décadas de 1930 e 1950. O livro “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016) não cita filmes das décadas de 1940, 1950 e 1960.

Nota-se também que a década de 2000 é a que mais tem filmes citados nos três livros didáticos analisados, seguida da década de 2010. Isso demonstra o interesse dos autores nos filmes mais recentes e o desdém com os mais antigos, ignorando a possibilidade de explorar as mudanças que ocorreram na linguagem cinematográfica, ao longo das décadas.

No livro didático “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016) temos: 36% produzidos na década de 2000 (21 do total de 59); 22% na década de 2010 (13); 15% na de 1980 (9); 14% na de 1990 (8); 8% na de 1970 (5); 3% na de 1960 (2); e 2% na de 1940 (1). Nota-se que constam mais indicações de filmes produzidos na década de 1980 que na de 1990 e que há ausência em “Sociologia” sugestões de filmes produzidos nas décadas de 1930 e de 1950.

Os filmes citados no livro didático “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016): 41% produzidos na década de 2000 (34 do total de 83); 22% na

década de 2010 (18); 12% na de 1990 (10); 7% na de 1980 (6); 7% na de 1970 (6); 4% na de 1960 (3); 4% na de 1950 (3); 2% na de 1940 (2); e 1% na de 1930 (1). Além de ser o livro com maior número de indicações, “Sociologia Hoje” é, no conjunto de obras analisadas, aquela que cita filmes associados a maior quantidade de décadas (a partir de 1930), expressando seus autores maior cultura cinematográfica.

Os filmes citados no livro didático “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016) são: 42% produções da década de 2000 (20 do total de 47); 47% na década de 2010 (20); 6% na década de 1990 (3); 4% na década de 1980 (2); 2% na década de 1970 (1); e 2% na década de 1930 (1). Não constam em “Sociologia em Movimento” filmes produzidos nas décadas de 1940, 1950 e 1960.

A retomada de filmes produzidos nas décadas anteriores nos conduz a pensar sobre a relação entre história do cinema e cultura cinematográfica. Considerando que os filmes são documentos históricos das formas de representações estéticas e dos recursos técnicos do tempo presente ao qual pertencem, acreditamos que a maior quantidade possível de indicações por épocas é importante. O emprego de filmes pertencentes a anos diversos igualmente traduz pesquisa ampla de títulos.

Na era digital, o cinema é parte de conjunto mais amplo de produtos audiovisuais, distribuídos por meio de várias janelas de mídia. Essas janelas incluem as salas de exibição, lançamentos em DVD ou VCD e exibições em canais abertos de televisão ou via satélite. Com a perspectiva do aumento de convergência de mídia, os serviços de VOD²⁶ (seja em casa ou em telefones celulares) prometem revolucionar o consumo do “conteúdo” dos vídeos. Embora privilegiem lançamentos, tais expedientes também proporcionam acesso aos filmes antigos.

No entanto, a observância da história do cinema não parece ser preocupação dos autores dos livros didáticos pesquisados (Quadro 9). É baixíssima a indicação de filmes produzidos entre as décadas de 1930 e 1960: 5% (“Sociologia”), 11% (“Sociologia hoje”) e 2% (“Sociologia em movimento”), período de grandes obras da cinematografia soviética, brasileira, norte-americana e italiana, por exemplo.

O período citado abriga obras de diretores estrangeiros como: Dziga Vertov, Serguei Eisenstein, Lev Kulechov, Charles Chaplin, John Huston, Vincente Minnelli,

²⁶ VOD ou Video on Demand (vídeo por demanda) é sistema de vídeo que permite ao usuário selecionar filmes e seriados de forma interativa, funcionando como uma espécie de locadora virtual, acessada do conforto de casa. Atualmente, a Netflix é um dos sistemas de VOD mais conhecidos dos usuários no Brasil.

Orson Welles, Fritz Lang, Alfred Hitchcock, Frank Capra, Vittorio De Sica, Federico Fellini, Sergio Leone, Pier Paolo Pasolini, Luchino Visconti, Michelangelo Antonioni, Roberto Rossellini. Estes diretores traduziram em seus filmes dilemas sociais do século XX e praticamente inventaram a linguagem cinematográfica, ao se dedicarem a aspectos como montagem, direção de atores, planos, posição de câmeras, fotografia, roteiro etc.

Se considerarmos a cinematografia brasileira, a tratativa dos autores dos três livros didáticos em tela é igualmente questionável. Entre os anos de 1930 e 1960 foram lançados filmes sob a direção, por exemplo, de: Humberto Mauro, Nelson Pereira dos Santos, Joaquim Pedro de Andrade, Carlos Manga, Rogério Sganzerla, Domingos de Oliveira, Cacá Diegues, Ruy Guerra, Paulo César Saraceni, Luiz Sérgio Person, Anselmo Duarte e Glauber Rocha. Tal limitação é questionável, pois as obras desses diretores expressam estéticas fílmicas específicas, reflexões sobre o Brasil por prismas diferentes e são constituintes, em boa medida, da linguagem cinematográfica nacional.

Em contrapartida, é majoritária a opção por filmes produzidos nas décadas de 2000 e 2010 nos três livros didáticos em questão, uma vez que a soma dos dois períodos equivale a: 58% (“Sociologia”), 63% (“Sociologia hoje”) e 84% (“Sociologia em movimento”) das indicações. Como entender essa valorização? Estariam os autores presos as próprias vivências fílmicas? Reproduzem a força da propaganda conduzida pela indústria cinematográfica atual? Sugerem tratamento pouco matizado do cinema, motivado por pesquisa e conhecimento limitados de sua história? Qualquer uma dessas possibilidades, indica que a apropriação do cinema nestes livros didáticos merece ressalvas.

7.5. Nacionalidade

A organização do Quadro 10 se baseou numa classificação composta por seis nacionalidades: *estadunidense* (filmes produzidos nos Estados Unidos e no Canadá²⁷); *européu* (filmes produzidos nos países da Europa); *oriental* (filmes oriundos de países como Japão e Israel); *latino-americano* (filmes produzidos pelos

²⁷ Já há algum tempo, muitos filmes estadunidenses são produzidos no Canadá em virtude deste segundo país oportunizar custos mais baixos de produção.

países da América Latina, exceto Brasil); *brasileiro* (filmes produzidos no Brasil); e *co-produções* (filmes produzidos por países de continentes diferentes, mas em parceria).

QUADRO 10 – Nacionalidade dos filmes citados

Nacionalidade	“Sociologia”	“Sociologia hoje”	“Sociologia em movimento”
Estadunidense	15 25%	14 17%	14 30%
Europeu	18 30%	26 32%	8 18%
Oriental	4 7%	1 1%	0 -
Latino-americano	1 2%	1 1%	0 -
Brasileiro	18 30%	34 41%	20 42%
Co-produção	3 5%	7 9%	5 11%
TOTAL	59	83	47

Fontes: “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), “Sociologia em Movimento” (SILVA *et. al.*, 2016).

Podemos observar no livro didático “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016) que filmes brasileiros e europeus são mais citados, com 30% cada (18 do total de 59). Na sequência, temos filmes estadunidenses, com 25% de citações (15). Encerrando, verifica-se: 7% de filmes orientais (4); 5% de co-produções (3); e 2% de latino-americanos (1).

Os próprios autores de “Sociologia”, na página 402, justificam a quantidade de filmes nacionais indicada: trata-se de favorecer o cumprimento da Lei n. 13.006/2014, que institui a exibição de filmes nacionais nas escolas, integrada com a proposta pedagógica, conforme mencionamos anteriormente.

No livro didático “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), os filmes mais citados são brasileiros, com 41% (43 do total de 83), seguidos dos europeus, com 32% (26), dos estadunidenses, com 17% (14), das co-produções, com 9% (7) e os filmes orientais e latino-americanos, com apenas 1% cada (1).

No livro didático “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016), mais uma vez os filmes brasileiros são os mais citados, com 42% (20 do total de 47). Eles são seguidos dos estadunidenses, com 30% (14), dos europeus com 18% (8), e das co-

produções com 11% (5). Nota-se nesse livro a ausência de indicações de filmes orientais e latino-americanos, uma vez que foram classificados como co-produções²⁸.

Considerando os três livros analisados, chama especial atenção a ausência de menções à filmes do continente africano. Tais filmes são citados apenas em co-produções, como: “Infâncias roubadas” (2007), produzido por Reino Unido e África do Sul; “Hotel Ruanda” (2004), produzido por Reino Unido, Itália, África do Sul e Estados Unidos; e “Distrito 9” (2009), produzido por África do Sul, Nova Zelândia, EUA e Canadá. Depreende-se disso, que filmes africanos são conhecidos apenas quando fazem parte de circuito comercial maior.

Os dados apresentados oportunizam algumas considerações. Observamos a existência de boa quantidade de indicações de filmes brasileiros, o que revela busca de ancoragem empírica para discussão dos temas abordados nos livros didáticos, ponto positivo, num primeiro momento, posto que é desejável ao ensino o diálogo com a realidade dos alunos (RACHETTI; SANTANA, 2016). Contudo, deve se atentar para o fato de que a linguagem cinematográfica não é fidedigna ao real, dada sua composição artística, valendo isso também para os documentários (CONSUELO; MESQUITA, 2008).

Contudo, os filmes pertencem majoritariamente as duas últimas décadas, portanto, ao período denominado por "Retomada". Iniciado em princípios da década de 1990, apresenta grandes investimentos na produção, divulgação e exibição de filmes, especialmente, por conta da Lei Rouanet e da atuação da Globo Vídeo (ANTONELLI, 2011; NAGIB, 2002; ORICCHIO, 2003; BALLERINI, 2012; XAVIER, 2001; LEITE, 2005; GOMES, 1980).

A grande quantidade de filmes brasileiros nos livros didáticos estudados sugere esse aumento de títulos e de consumo, mas também diz sobre o apagamento de outros períodos significativos do cinema nacional. Tratar majoritariamente dos filmes compreendendo a Retomada, significa abdicar de estéticas cinematográficas brasileiras importantes, caso da Chanchada, do Cinema Novo, do Cinema Marginal e da Pornochanchada (XAVIER, 1993; BALLERINI, 2012).

Se levarmos em conta a publicação da Lei 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas, notamos que os livros buscam atender essa

²⁸ São os casos de “Histórias cruzadas” (2012), produzido por Estados Unidos, Índia e Emirados Árabes Unidos, “O sonho de Wadjda” (2012), produzido por Arábia Saudita e Alemanha, e “Um conto chinês” (2011), produzido por Espanha e Argentina.

exigência, mas sem adotar certos critérios cinematográficos. Esse atendimento poderia ser efetuado com base, por exemplo, em indicações de filmes de diferentes períodos de produção, escolas cinematográficas, diretores, entre outros. Além disso, nada consta nestes livros didáticos sobre a apropriação pedagógica dos filmes, apenas suas indicações e disponibilidade de algumas informações.

Podemos perceber também uma tendência para o eurocentrismo, dado que a maioria absoluta dos filmes é produzida nos EUA (25%, 17% e 30%) e na Europa (30%, 32% e 18%). Ainda que os autores dos livros didáticos pesquisados rompam com a hegemonia comercial do cinema norte-americano, ao indicar maior quantidade de filmes europeus, deve-se questionar se não este ato revela tendência por certo apego cult/acadêmico, dado que essa marca acompanha o cinema europeu no Brasil, especialmente no meio acadêmico.

O eurocentrismo é expressado através da hegemonia de certas formas culturais sobre outras, assim como de certas ideias sobre outras, tendo como base a cultura europeia e suas congêneres como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna. Nessa divisão das culturas e dos povos, são sustentadas as noções geográfica-culturais e políticas de “Oriente” e “Ocidente”.

Segundo Said (2007, p. 31), tanto quanto o Ocidente, o Oriente é uma ideia criada que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente. As duas noções se sustentam e, em certa medida, refletem uma à outra. De certa maneira, pode-se até mesmo afirmar que a cultura europeia ganhou força e identidade ao se contrastar com o Oriente.

Pensando dessa forma, podemos afirmar que o Oriente é praticamente uma invenção europeia, baseada no *Orientalismo*, isto é, num modo de abordar o Oriente a partir da ótica/experiência ocidental europeia. De acordo com o próprio Said:

O oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura *material* europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais (2007, p. 28).

O Orientalismo, portanto, pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente, fazendo afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o e governando-o. Em suma, o Orientalismo pode ser entendido como estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. Dito isso, Said (2007, p. 32) indica três considerações principais a respeito do Orientalismo:

- A primeira é a de que seria errado concluir que o Oriente foi essencialmente uma ideia ou uma criação sem realidade correspondente. Havia e há diversas culturas e nações localizados a leste com suas vidas, histórias e costumes com uma realidade bruta obviamente maior que qualquer coisa dita a respeito no Ocidente;
- A segunda é a de que as ideias, as culturas e as histórias não podem ser compreendidas ou estudadas sem suas configurações de poder. A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa;
- A terceira é a de que não se deve supor que o Orientalismo não passa de estrutura de mentiras ou de mitos, que se dissipariam se a verdade fosse contada. Ao invés disso, deve ser visto como sistema de conhecimento sobre o Oriente, como rede aceita para filtra-lo na consciência ocidental, durante muitas gerações, segundo considerável investimento material.

O Orientalismo evidencia-se pela sua exterioridade. Isto significa que o orientalista - seja artista, acadêmico ou político – produz situações em que o Oriente se apresenta para o Ocidente. O que o orientalista afirma indica que ele está fora do Oriente, não espacialmente, simplesmente, mas do ponto de vista existencial/moral. Assim, aquilo que o orientalista faz é uma *representação* do Oriente transformado, passando a trata-lo por meio de aspectos/figuras relativamente familiares.

Para o Orientalismo fazer sentido depende mais do Ocidente que do Oriente, e esse sentido tem relação direta com várias técnicas ocidentais de representação que tornam o Oriente visível. O mundo da era eletrônica-digital tornou imediatamente acessível ao cidadão ocidental a aproximação com o Oriente, sendo agora talvez menos um mito do que lugar repleto de interesses ocidentais, especialmente norte-americanos. Disso decorre reforço dos estereótipos pelos quais o Oriente é visto. A

televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm colocado as informações em moldes cada vez mais padronizados.

A atitude eurocêntrica, e em parte orientalista, dos autores na indicação dos filmes nos livros didáticos, podem representar uma dificuldade no ensino de Sociologia pertinente ao reconhecimento da diversidade cultural, pois ela é vista a partir da perspectiva que coloca a cultura do homem branco europeu na posição de superioridade. A indicação de maior quantidade de filmes orientais oportunizaria aos estudantes o contato com número maior de diferentes visões de mundo. Nesse sentido, o cinema no ensino de Sociologia tem também a função de pensar o Outro, como possibilidade do exercício do relativismo cultural.

No entanto, vemos que é ínfima a quantia de filmes orientais sugeridos nos livros didáticos (7%, 1% e 0%). Se considerarmos que no conjunto destes filmes consta a África, percebemos que a situação é mais grave. A formação brasileira deve muito à África, mais um motivo para trabalhar filmes desse continente (MUNANGA, 2009). Amplia-se a necessidade de indicar tais filmes o reconhecimento da efervescência do cinema na África, especialmente na Nigéria, Nollywood, Angola, crescente, e Egito, tradicional (ARMES, 2007). Além disso, o cinema contemporâneo africano é substancialmente dedicado à experiência pós-colonial, debate fundamental no campo do ensino da Sociologia.

Para tanto, torna-se urgente pensar na educação para as relações étnico-raciais, o que implica, entre outras coisas, refletir sobre a História e Cultura Africanas, posto que países desse continente ora são desconhecidos, ora são conhecidos de modo estereotipado, dada a associação ao atraso e a barbárie. E a escola é a instituição de suma importância para a promoção desse pensamento decolonial e da interculturalidade no Brasil, em razão do alcance social que possui, cabendo pensar, no entanto, na maneira de promover essa ação. A sugestão aqui apresentada envolve a apropriação pedagógica de discursos cinematográficos. Ao elaborar propostas de educação para as relações étnico-raciais com base em filmes deve-se atentar para a existência de um conjunto de obras marcadas fortemente pelo olhar ocidental sobre o Oriente, o que exige pensar em alternativas mais críticas e problematizadoras da realidade africana (PERINELLI NETO; BALDACIN JUNIOR, 2018, p. 97).

Se seguirmos a observação sobre as ausências, identificamos a incipiente quantidade de filmes latino-americanos (2%, 1% e 0%). A origem ibérica, a posição geopolítica e a condição periférica aproximam os demais países latinos do Brasil, então, por que não empregar essa cinematografia? Destacamos o cinema argentino, cada vez mais consolidado, responsável por transformar o cinema em disciplina curricular, ganhador de prêmios e reconhecido mundialmente, além do mexicano e

cubano com escolas tradicionais de cinema (AGUILLERA; CAMPOS; MEDEIROS, 2017). Os dados apresentados sugerem certo “olhar colonizado” dos autores dos livros didáticos pesquisados.

A ausência de filmes latino-americanos é bastante questionável, se considerarmos certa tradição no campo da Sociologia. Pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni são exemplos brasileiros de autores que fazem parte deste grupo. Discussões envolvendo termos como “periferia do capitalismo”, “estrutura social”, “subdesenvolvimento” e “marginalização” – ainda válidos para o debate em torno da realidade dos países latino-americanos – poderia ser amplificada, mediante o emprego de filmes produzidos por diretores destes mesmos países.

Ainda sobre filmes orientais, cumpre pensar as cinematografias asiáticas. (HOWARD, 2007)²⁹. Assim como em outras regiões do mundo, elas estão sendo delineadas por novos paradigmas globais, em que pesa a “convergência de mídia” e “conteúdo” no processo de mudança em relação à produção, distribuição e exibição digital. As diferenças étnicas e linguísticas regionais são muito profundas e grande parte delas influenciam no conteúdo dos filmes. Os autores dos livros didáticos pesquisados parecer ignorar esses aspectos, ao indicarem poucos ou nenhum filme oriental (Quadro 10).

Destacamos que é importante salientar as observações sobre as filmografias ausentes, como a do cinema africano, e as pequenas quantias de filmes latino-americanos e orientais, em geral, pois tais produções representam diferentes visões de mundo. Assistir a filmes sobre a África produzido em algum país no próprio continente é muito diferente de acessar obra produzida nos EUA. A tendência eurocêntrica das indicações pode apresentar certo etnocentrismo em relação às escolas cinematográficas e dificultam a atribuição de voz ao Outro do qual se pretende representar nos filmes (SENGER, 2012).

O contato com o cinema de outros países pode supor que os alunos vivam um tipo de experiência que os convidam a repensar seus modos de olhar pré-definidos

²⁹ Vários índices e fatores expressam a dinâmica das cinematografias asiáticas. De acordo com Howard (2007, p. 20), apesar do cinema sul-coreano ser muito admirado no Ocidente, outras cinematografias ganham espaço: em 2006, os filmes japoneses conquistaram mais de 50% do mercado local, pela primeira vez em 20 anos; nessa mesma época, os filmes indianos renderam à indústria nacional aproximadamente 175 bilhões de rúpias indianas, no acumulado de cinco anos; além disso, a China também registrou ganhos de bilheteria recordes para filmes locais.

sobre o Outro e, a parti daí, a indagamem sobre as relações entre fantasia e realidade, criações e vivências, narrativas *do* outro e *sobre* o outro, considerando-se o que pensamos de nós mesmos. Tal experiência pode, então, ser forma significativa de sensibilizar os alunos a respeito do universo social do qual esses filmes fazem parte.

Fischer e Marcello (2016) entendem que um trabalho possível com o cinema na educação é o de pensar eticamente as imagens. O tema da alteridade sugere diversas possibilidades, quando se trata de operar com imagens fílmicas. Nas criações de cineastas iranianos, exibidas em sala de aula, estas autoras encontraram uma forma relativamente simples, mas eficaz, de promover mobilização epistemológica e estética dos alunos, posto que os fizeram entrar num embate político e ético, envolvendo reflexões entre *nós* e os *outros*.

Mesmo sabendo da impossibilidade de representar a realidade “como ela é”, as autoras acreditam que alguns objetos e fatos são possíveis de serem transformados em imagens, sons e palavras. As imagens, e certos modos de construir cenas e cenários inusitados e “estranhos”, podem constituir matéria viva e articulada de acesso à modos diferentes de existência humana, que, se bem refletidos, se constituem em convite para formação intelectual, cultural e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“I’ll be back.”

Exterminador T-800, no filme “O Exterminador do Futuro”

Os estudos sobre livros didáticos de Sociologia no Brasil vêm consolidando um campo de pesquisa importante para o ensino deste conhecimento. Isto porque a constituição do livro didático auxilia na instituição dela na escola básica brasileira, marcada, ao longo de cem anos, por momentos de inclusão e exclusão. Essa permanência irregular da disciplina na escola brasileira contribuiu, durante muitos anos, para a falta de clareza sobre os métodos e conteúdos que deveriam ser ensinados.

Com a entrada da disciplina no PNLB em 2012, a Sociologia passou a fazer parte de mercado valioso para as editoras e a compor as políticas públicas voltadas para as escolas públicas brasileiras. Parecia que, enfim, a Sociologia consolidaria sua presença no ensino escolar, visto também que fazia parte de documentos educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio.

No entanto, a reforma do Ensino Médio, implantada em 2017, traz indícios da não garantia da presença desta disciplina na Educação Básica, uma vez que no texto da Base Nacional Comum Curricular é tratada como “estudos e práticas”. Diante desse quadro, a tendência para muitos professores é a de que a Sociologia seja novamente excluída das escolas e seus conteúdos diluídos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No estado de São Paulo, a proposta curricular para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio das escolas públicas foi implantada em 2009. Constava pretensões de formar criticamente o aluno para compreender quem ele é. Mais do que formar sociólogos, a proposta apresenta o objetivo de construir outro olhar para a realidade. Assim, prioriza o desenvolvimento de certa sensibilidade sociológica, visando colaborar para o desenvolvimento do aluno como ser humano.

A proposta curricular paulista foi transformada em sugestões de atividades práticas no caderno do professor e do aluno, trazendo definições e conceitos, mas que nunca devem ser tomados como definitivos, sendo objeto de reflexões na sala de aula. A própria Orientação Curricular Nacional para o ensino de Sociologia destaca que algum tipo de adaptação deve ser realizada pelo professor na sua aula.

O material produzido a partir da proposta curricular aprovada pela SEE não constitui um livro didático para os professores da rede pública do estado, e sim um conjunto de atividades sugeridas, podendo ou não serem aplicadas, com o objetivo de complementarem as práticas pedagógicas e incentivarem atividades de leitura,

interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras competências e habilidades.

No entanto, apresenta certas limitações quanto ao emprego dos conceitos e suas apropriações pedagógicas, sendo apresentados de forma generalizada e fragmentada com a metodologia, a mesma para todas as séries e turmas, focada, basicamente, na interpretação de texto e escrita. Seu emprego não apresenta capacidade de aproximação entre professor e aluno. Desse modo, não se deve “amarrar” o planejamento de aula aos materiais.

Isso abre caminho para discutir a importância de trazer o cinema e suas relações com o ensino para a escola.

O cinema constitui-se numa linguagem capaz de fazer a mediação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de pensar que boa parte dele envolve complexa máquina internacional da indústria, do comércio e do controle cinematográfico. Trata-se de arte com forte apelo social e dotada da capacidade de influenciar e formar pessoas. A ilusão da verdade, chamada também de impressão de realidade, é a base do grande sucesso do cinema nos meios comerciais.

Sabemos que o cinema não reproduz a realidade, mas é capaz de produzi-la, graças ao manuseio de série de técnicas e de recursos de filmagem, responsáveis pela composição das imagens. Esses recursos indicam que fazer cinema é fruto de seleção, escolhas, processo de criação, que vale tanto para a ficção quanto para o documentário, sendo ingênua qualquer interpretação diferente desse ponto de vista.

Nota-se, entretanto, que o cinema pode também estar associado a experiências situadas fora do circuito comercial. Outras linguagens desenvolveram-se pelo mundo, opondo-se ao cinema industrial e ao caráter de mercadoria da obra cinematográfica. Certas práticas sociais vivenciadas em diferentes partes do mundo igualmente se valem dos filmes para diversos fins, entre eles o ensino.

Seja como for, o fato é que estamos na contemporaneidade diante de uma cultura constituída fortemente, entre outras coisas, pela ação de diferentes mídias. Pesa neste conjunto o cinema, cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a tecer os significados da vida cotidiana. Fazendo parte da cultura da mídia, os filmes fornecem narrativas pelas quais muitas pessoas constroem suas visões de mundo e seus valores mais profundos.

Por contribuir para a constituição individual e social das pessoas, torna-se fundamental promover a formação crítica para uso das mídias. Desta forma, os objetos das mídias poderão ser apropriados de maneira crítica e se tornarem responsáveis por gerar/fortalecer comportamentos marcados pelo discernimento, resistência e conhecimento.

Nesse sentido, a escola é pensada como um espaço especial de formação, podendo contribuir para o desenvolvimento crítico das mídias, ao inserir em seus projetos políticos pedagógicos a formação audiovisual. Tal visão é apropriada se considerarmos que as culturas dos jovens, hoje em dia, são construídas, principalmente, em torno das imagens, com base nas tecnologias digitais, algo que potencializa o questionamento dos processos de conhecimento inteiramente relacionados aos textos escritos.

O reconhecimento disso, aliás, vai ao encontro de pensadores que problematizaram os limites da racionalidade puramente lógica e insistiram no elemento estético para o processo de compreensão da realidade. Isto porque, esses pensadores insistem na noção de que certas dimensões da realidade não podem simplesmente serem ditas e pensadas para serem entendidas, necessitando de ser apresentadas sensivelmente.

Parece pertinente reivindicar que os temas sociológicos apresentados na sala de aula se baseiem nesse expediente. O processo também precisa sensibilizar os alunos para o tema de estudo, de forma que se sintam tocados por ele. Caso contrário, o tema apresentado pode não fazer sentido ou não mobilizar os alunos, de fato, configurando assim vivência que reproduz o modelo tecnicista de produção do conhecimento.

Para isso, é preciso entender o cinema para além do entretenimento. Pensar o filme como capaz de favorecer a construção do conhecimento implica atentar para o processo de formação estética e audiovisual que o cerca. As escolas precisam pensar em formar os estudantes para entenderem os filmes, visando construir com eles conhecimento capaz de avaliar a qualidade do que veem e aumentar suas capacidades de julgamento estético.

Dessa forma, propõe-se o desenvolvimento da pedagogia do cinema, isto é, a capacidade de produzir conhecimento com base nos filmes, de modo que o hábito de os assistir se constitua numa prática social importante. Para tanto, é preciso que todos

os envolvidos com o projeto político pedagógico da escola estejam dispostos a conhecer sobre o cinema, sua linguagem e sua história.

A promulgação da Lei 13.006/14, que acrescenta o inciso 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituiu a obrigatoriedade de todas as escolas de Educação Básica exibirem duas horas de cinema nacional por mês. Segundo essa lei, os filmes passam a configurar componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola, colaborando assim para a formação dos alunos.

Contudo, apenas a aprovação dessa Lei não basta para que o projeto seja efetivado na escola. O próprio senador que propôs o projeto reconhece que não sabe como ela se regulamentará nos próximos anos. É preciso investimento na formação dos professores, para que conheçam as formas de empregar essa linguagem na construção do conhecimento escolar. Além disso, é preciso pensar ações que provoquem facilidade no acesso aos filmes e na exibição deles nas unidades escolares, por parte dos professores.

Uma das formas mais comuns de se promover práticas educativas que tomem na Educação Básica os filmes como base envolve os livros didáticos. A de citações, indicações e sugestões de obras cinematográficas neste material.

Dotado de materialidade, o livro não é apenas um conjunto de ideias, valores e sentimentos, é também algo que se vê, que apresenta visualidade, necessitando de decodificação. As formas de diagramação dos livros didáticos atuais, semelhantes às revistas, são capazes de produzir efeito estético nos professores e os alunos. Soma-se ainda o fato de também fornecem indícios para pensar a escola como local de experiência estética.

Mais do que isso, o livro faz parte do acervo de cultura material escolar, por isso, confere identidade à escola. O livro didático contempla indícios de práticas humanas e suas variações, entre prescrições e apropriações. Portador dos saberes escolares, constitui-se em importante veículo de consolidação, difusão e perpetuação das disciplinas escolares. Daí a relevância em abordá-lo, inquirindo sobre suas inscrições.

Há quem defenda que a introdução dos livros didáticos de Sociologia pela primeira vez no PNL, em 2012, contribuiu para certa estabilização da disciplina no Ensino Médio. Conseqüentemente a essa estabilização, diversas pesquisas em ensino de Sociologia têm procurado investigar os livros didáticos. Elas expressam a

ideia de que estudos dessa natureza geram contribuição para reflexões sobre currículo, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e a própria institucionalização da Sociologia na escola.

Contudo, constatamos que há ausência de pesquisas sobre a forma como os livros didáticos de Sociologia se apropriam da linguagem cinematográfica e propõem a construção do conhecimento sociológico através do emprego de filmes na escola. Em razão disso, selecionamos três livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 para serem analisados pela ótica da apropriação do cinema realizada pelos seus autores. Para isso, empregamos o exercício reflexivo com cinco temas de investigação: gênero, duração, ano, nacionalidade e nexos epistemológicos. Assim, foi proposta a metodologia de análise a partir da relação entre ensino e cinema, que compreendesse a apropriação pedagógica dos filmes nos livros didáticos.

Em dois livros, “Sociologia” e “Sociologia Hoje”, os filmes foram indicados nos finais dos capítulos. Já em “Sociologia em Movimento”, os filmes foram indicados ao lado do texto principal do capítulo. Pequenas diferenças à parte, nota-se que nos dois casos a ausência do estabelecimento de nexos epistemológicos entre os filmes e os textos pelos autores do livro.

No caso dos filmes indicados nos finais dos capítulos, os nexos epistemológicos entre eles e os temas enfrentados foram associados mecanicamente. A sugestão da obra cinematográfica foi realizada, mas de modo que fosse apresentada como algo secundário e complementar. Não existiu qualquer orientação, apenas curtas informações sobre o filme. Esse tratamento foi repetido em todos os livros didáticos, resultado do efeito homogeneizante e padronizado da produção deste objeto.

No livro didático “Sociologia”, as reflexões apresentadas revelaram o tratamento do cinema como simples ferramenta ilustrativa do conteúdo que forma o texto do capítulo. São apresentados título e sinopse dos filmes. Decorre disso, a constituição de forma empobrecida epistemologicamente de propor o emprego deles para a construção de conhecimento.

Em “Sociologia Hoje”, a única forma de apreender os nexos epistemológicos entre filmes e textos dos capítulos foi por meio da leitura da sinopse, um pouco mais extensa que no livro “Sociologia”, mas ainda assim generalizante. As orientações sobre *como* fazer uso dos filmes é ausente no livro, o que revelou a limitação, ou mesmo inexistência, de apropriação pedagógica do cinema.

No livro “Sociologia em Movimento”, pode-se afirmar que houve tentativa de contextualizar os filmes com os assuntos abordados nos capítulos, indicando-os ao lado do texto. Porém, ela foi realizada de forma generalizante e ilustrativa do conteúdo pedagógico, sem explorar o emprego da linguagem cinematográfica e sua possível relação com a construção do conhecimento.

Considerando ainda “Sociologia em Movimento”, nota-se que algo diferente foi vagamente proposto apenas no exemplar do professor, juntamente com as orientações pedagógicas e metodológicas de cada capítulo. Neste material, os autores promoveram a contextualização dos filmes com o conteúdo pedagógico, mas de forma generalizada, mediante breves apontamentos. Não constaram indicações de cenas, personagens e planos em relação as discussões tratadas nos textos dos capítulos. Esse esforço é promovido para promover complementação, aprofundamento ou ilustração dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

A ausência de orientações sobre o uso da linguagem cinematográfica na sala de aula, constituiu-se num primeiro e grande indício de que não ocorreu, de fato, a apropriação pedagógica dos filmes pelos autores dos livros didáticos analisados. Ou essa apropriação foi realizada de forma limitada. Se os filmes são apenas indicados, sem que sejam discutidos, postos em diálogo com o restante dos discursos constituintes dessas obras, como sustentar que foram apropriados para os propósitos envolvendo o ensino?

Promovemos, então, outra forma de análise para refletirmos sobre a apropriação pedagógica de filmes nos livros didáticos selecionados, abordando três elementos associados ao contexto que cerca a produção da linguagem cinematográfica (gênero, ano e nacionalidade) e o entendimento da duração dessas obras, tendo em vista preocupações envolvendo o campo do ensino.

O emprego dos Gêneros demonstrou que a maior parte da escolha dos filmes recaiu em documentários e dramas. Dadas as características desses gêneros, depreendeu-se que essas escolhas refletem sugestão do uso ilustrativo do cinema, por se tratar de obras com maior ancoragem na realidade, dado que os documentários retratam aspectos verdadeiros e os dramas são constituídos por acontecimentos cotidianos envolvendo tramas particulares.

A respeito do eixo Duração dos filmes citados nos livros didáticos analisados, entendemos que é limitada a visão expressa. Cerca de 90% são longa duração, formato comercial e tradicional dos filmes. Médias e curtas metragens são, portanto,

praticamente ignorados. Essa postura é questionável, pois a opção por curtas-metragens permite mergulho maior na diversidade de produções, oportunidade de produção de filmes com os alunos, além de possibilitar adequação ao horário das aulas.

Sobre o Ano, nota-se os filmes produzidos nas décadas de 2000 e de 2010 foram os mais citados nos três livros didáticos analisados. Isso demonstrou o interesse dos autores nos filmes mais recentes e o desdém com os mais antigos, ignorando a possibilidade de explorar as mudanças que ocorreram na linguagem cinematográfica, ao longo das décadas. Podemos questionar essa limitação, pois obras cinematográficas de diferentes anos expressam estéticas fílmicas diversas, ampliando o conhecimento da cultura cinematográfica.

No eixo Nacionalidade, verificamos a grande quantidade de indicação de filmes nacionais. Como os próprios autores justificaram, tratou-se de favorecer o cumprimento da Lei n. 13.006/14, que instituiu a exibição de filmes nacionais nas escolas, integrada com a proposta pedagógica. Além disso, tais indicações parecem traduzir a busca de ancoragem empírica para discussão dos temas abordados nos livros. Tal ideia comporta aspecto positivo, se atentar para o diálogo a ser promovido entre no ensino com a realidade dos alunos. Contudo, deve se atentar para o fato de que a linguagem cinematográfica (inclusos os documentários) não é fidedigna ao real, dada sua composição artística.

Percebemos também certa tendência ao eurocentrismo, dado que a maioria absoluta dos filmes indicados foi produzida nos EUA e na Europa. Essa tendência eurocêntrica dos autores na indicação dos filmes nos livros didáticos pode representar dificuldade no ensino de Sociologia, dado se tratar de ponto de vista baseado no não reconhecimento da diversidade cultural e da valorização de certa representação da cultura ocidental sobre as demais.

A ausência de número maior de indicações asiáticas, africanas e latino-americana impossibilita aos estudantes o contato com número maior de representações de diferentes visões de mundo. Anula-se, assim, a possibilidade do cinema no ensino de Sociologia contribuir de modo diferenciado para pensar o Outro, por conseguinte, perde-se possibilidade enriquecida (porque baseada em imagens e sons) de realizar reflexões associados ao relativismo cultural.

Se tratando de Brasil, as ausências ou quantidade ínfimas de filmes africanos e latino-americanos sinalizam outros problemas. A formação brasileira deve muito à

África, motivo para trabalhar filmes desse continente, reconhecendo a efervescência do cinema africano. A origem ibérica, a posição geopolítica e a condição periférica aproximam os demais países latinos do Brasil, então, por que não empregar essa cinematografia? Se considerarmos certa tradição no campo da Sociologia, são diversas as discussões envolvendo termos válidos para o debate em torno da realidade dos países latino-americanos que poderia ser amplificada, mediante o emprego de filmes produzidos por diretores destes mesmos países.

Diante desse panorama, cabe ainda pensar sobre fatores que auxiliaram na sua produção, o que significa considerar: formação dos autores dos livros didáticos e preocupação com a linguagem fílmica nas formações inicial e continuada de professores.

Na análise efetuada, podemos constatar que os três livros didáticos foram escritos por 23 autores. A titulação dos integrantes desse grupo diferentes áreas: Ciências Sociais (1 pós-doutorado, 7 doutorados, 7 mestrados, 2 bacharéis), História (1 doutorado); Educação (1 doutorado); Direito (1 doutorado); Filosofia (1 mestrado); Artes Visuais (1 mestrado); e Planejamento Urbano (1 mestrado). Trata-se de informações para pensar.

Chama atenção a presença de apenas um pesquisador do campo da Educação e a ausência completa de pesquisador do campo do Ensino. A ausência de orientações e metodologias para o emprego dos filmes na sala de aula, mediante sua apropriação pedagógica, exigem objetos, práticas e epistemologias de pesquisa específicas, identificadas, justamente, no campo da Educação e do Ensino.

Tal constatação pode demonstrar que a formação dos autores refletiu nas limitadas indicações e sugestões do emprego do cinema contidas nos livros didáticos. Embora tenham mérito na tentativa de trazer o cinema para o ensino escolar, fizeram de forma superficial, atribuindo um lugar periférico aos filmes, permanecendo subjugados aos textos dos capítulos, portanto, ao império da escrita e da leitura, característico da cultura escolar.

Muitos docentes possuem conhecimento superficial dos filmes, usando-os na sala de aula apenas como recurso didático para introduzirem novo conteúdo de estudo ou apresentar temáticas relacionadas à disciplina do curso. Tal expediente impede a constituição de análise da dimensão cultural da obra cinematográfica.

Para a devida apropriação pedagógica e construção do conhecimento com o cinema, os professores devem conhecer sobre história e linguagem cinematográficas.

Um dos pontos de partida para essa concretização está no desafio de oferecer formação neste campo aos professores, tanto inicial quanto continuada. Isto implica pensarmos em uma grande rede de troca de experiências e de formação em cinema.

A aprovação da Lei 13.006/14 certamente garantiu a aquisição de equipamentos para as escolas. No entanto, isso aconteceu sem a devida concepção de como deve ser a presença do cinema no ambiente escolar e quais os modos de se trabalhar com a arte cinematográfica na educação. A identificação destes aspectos faz reconhecer dificuldades em torno da regulamentação dessa Lei.

Os educadores precisam ampliar seu repertório cinematográfico e se aperfeiçoarem nas formas interpretativas com o cinema. Esse tipo de questão impõe a urgência de se pensar e atuar na formação cinematográfica dos profissionais da escola, remetendo a incorporação de disciplinas de cinema nos currículos das licenciaturas e em outros níveis de capacitação, além da participação em minicursos, mostras, ciclos, oficinas festivas ou sessões de cinema comentadas.

Por fim, registra-se que acreditamos que o cinema e as orientações metodológicas sobre sua apropriação pedagógica devem fazer parte da construção dos livros didáticos de Sociologia, com a finalidade de promover a experiência estética na escola e formar culturalmente o aluno para um mundo onde a força em torno das imagens seja mobilizada para a construção de criticidade, liberdade e equidade.

REFERÊNCIAS

Documentais

Legislação Educacional

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 7, 19 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956**. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art.36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 19 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI.** Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de->

2013?highlight=WyJlliwiYSIsIidhliwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, FNDE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 03/2018, de 08 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

Estatísticos

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec164educacaoJuventude.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

Manuais Didáticos

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Sociologia**. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Luz, Câmera... Educação**. São Paulo: FDE, 2009. DVD.

Livros Didáticos

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia**: volume único: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B.; EMERIQUE, R. B.; O'DONNELL, J. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**: ensino médio: volume único. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. **Sociologia hoje: ensino médio: volume único**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI: volume único: ensino médio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, A. *et al.* **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

Bibliográficas

AGUILLERA, Y.; CAMPOS, M. C.; MEDEIROS, R. F. **Memórias impossíveis**. *In: II COLÓQUIO DE CINEMA E ARTE NA AMÉRICA LATINA: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA*, 2., 2014. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/Frederico Westphalen-URI/Frederico Westph, 2017.

ALCÂNTARA, J. C. D. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ALONSO, M.; ALMEIDA, M. E. B. **Inserção de tecnologias na escola e formação continuada e em serviço de gestores**. PUC-SP, 2004.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMÂNCIO, A. C.; CHALUPE, H.; SALVATIERRA, E.; NÚÑEZ, F. R. M.; LEOCADIO DA NOVA, J. L.; BRAGANÇA, M.; LUNA FREIRE, R. Novos desafios frente à Lei 13.006/14. *In: FRESQUET, A. (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 26-31.

ANTONELLI, J. S. **Vale a pena ver de novo? A Globo Filmes e as novas configurações do audiovisual brasileiro na pós-retomada**. 2011. 139 p. Tese (Doutorado em Multimeios) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARMES, R. O cinema africano ao Norte e ao Sul do Saara. *In: MELEIRO, A. (org.). Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p.142-189.

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus, 2016.

AZEVEDO, A. L. F.; GRAMMONT, M. J.; TEIXEIRA, I. A. C. O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/14. *In: FRESQUET, A. (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 82-91.

AZEVEDO, G. C.; BINATTO, R. F.; LOPES, J. K. R. A reforma do ensino médio e a defesa pública da presença das disciplinas Sociologia e Filosofia. *In: ENCONTRO*

NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 5., Brasília. **Anais do V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017. p. 1-16.

BALLERINI, F. **Cinema Brasileiro no Século 21**. São Paulo: Summus, 2012.

BERNARDET, J. **O que é cinema**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CABRERA, J. **O cinema pensa** – uma introdução à Filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola?" Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. *In*: GRANVILLE, M. A. (org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**. Campinas/SP: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CAMPOS, F. Gêneros de estória e gêneros de narrativa. *In*: CAMPOS, F. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 65-86.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONSUELO, L.; MESQUITA, C. Em busca do real. *In*: CONSUELO, L.; MESQUITA, C. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 7-9.

DUARTE, R. M.; REIS, J. A. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 59-80, 2008.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista pedagógica UNOCHAPECÓ**, ano 17, v. 1, n. 30, p. 533-560, jan./jun. 2013.

FERNANDES, F. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira**. *In*: FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópoles: Vozes, 1977. p. 105-120.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, jun. 2013.

FISCHER, R. M. B.; MARCELLO, F. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 13-29, jan./mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In*: FRESQUET, A. (org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-23.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 19 maio 2018.

FUSARI, J. C. A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno de Cinema do Professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 32-45.

GAMBOA, S. A. S. A dialética em pesquisa na educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, D. P. O conceito de dispositivo e análise fílmica: reflexões sobre a quebra da “ilusão de realidade” em Cópia Fiel de Abbas Kiarostami. **Temática**, NAMID/UFPB, ano 12, n. 1, abril 2016.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GREENFIELD, P. M. Televisão e realidade social. *In*: GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: o efeito da TV, computadores e vídeo-games. São Paulo: Summus, 1988. p. 41-57.

HOWARD, C. Introdução. *In*: MELEIRO, A. (org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado - Ásia. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 17-23.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático, um quase manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 03-09, jan./mar. 1996.

LEITE, S. F. **Cinema brasileiro**: das origens à retomada. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

MARCONDES, D.; JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MEKSENAS, P. O ensino da sociologia na escola secundária. **Leituras e imagens**, UDESC/FAED, p. 67-79, jun.1995.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**. Sergipe, v. 2, n. 3, p. 207-232, jan./jun. 2014.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 05-20, abr. 2003.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NAGIB, L. **O cinema da retomada**. São Paulo: Editora 34, 2002.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno de Cinema do Professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 10-31.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

ORICCHIO, L. Z. **Cinema de Novo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

PERINELLI NETO, H. A lagarta e o olhar: roteiro e planos cinematográficos numa experiência de extensão universitária. *In*: PERINELLI NETO (org.). **Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 61-78.

PERINELLI NETO, H.; BALDACIN JUNIOR, A. C. Pensar a África em sala de aula: ensino, conhecimento logopático e Africanidades no filme *Beasts of No Nation*. **Eccos Revista Científica**, v. 1, p. 79-100, 2018.

PIASSI, L. P. C. A ficção científica como elemento de problematização na educação em ciências. **Ciências e Educação**, v. 21, n. 3, p. 783-798, 2015.

PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além de 'encontrar erros em filmes'. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 525-540, 2009.

PIMENTA, M. M.; SCHRIJNEMAEEKERS, S. C. Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo Faz Escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, set./dez. 2011.

PINHEIRO, J. E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola? *In*: FRESQUET, A. (org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 77-79.

RACHETTI, L. G. F.; SANTANA, G. Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio. **Cronos**, Natal, v. 17, n. 2, p. 32-44, jul./dez. 2016.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SENGER, G. F. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, p. 524-548, 2012.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOUSA NETO, M. M. Estado da arte dos livros didáticos de Sociologia na educação básica: um levantamento sobre as produções acerca do tema. *In*: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 18., 2017, Brasília: UnB, 2017. p. 1-17.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

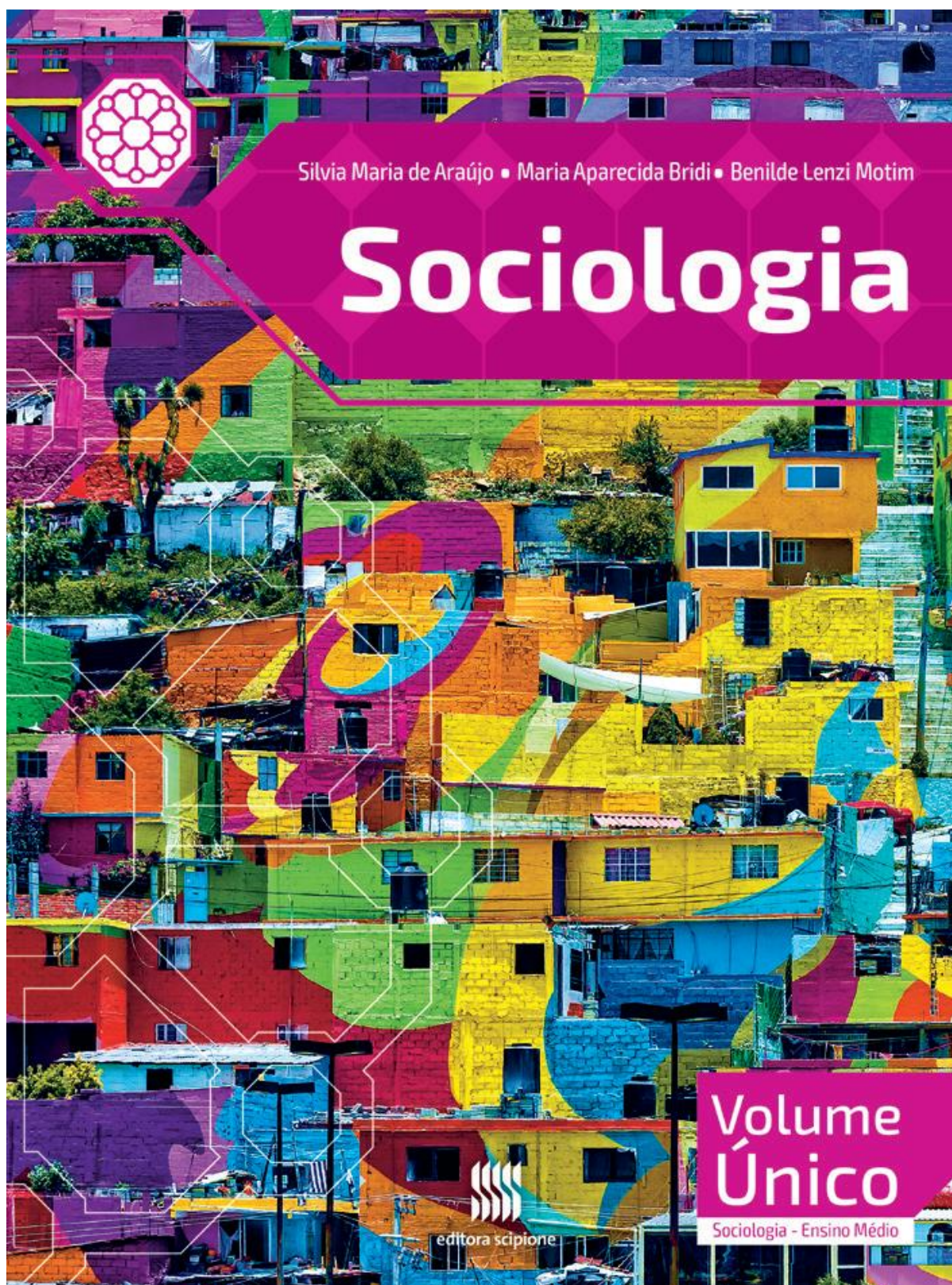
VARGAS, F. E. B. **O ensino da Sociologia**: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Artigo PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP/UFPEl, 2010.

XAVIER, I. **Alegorias do subdesenvolvimento**: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal. São Paulo: Brasiliense, 1993.

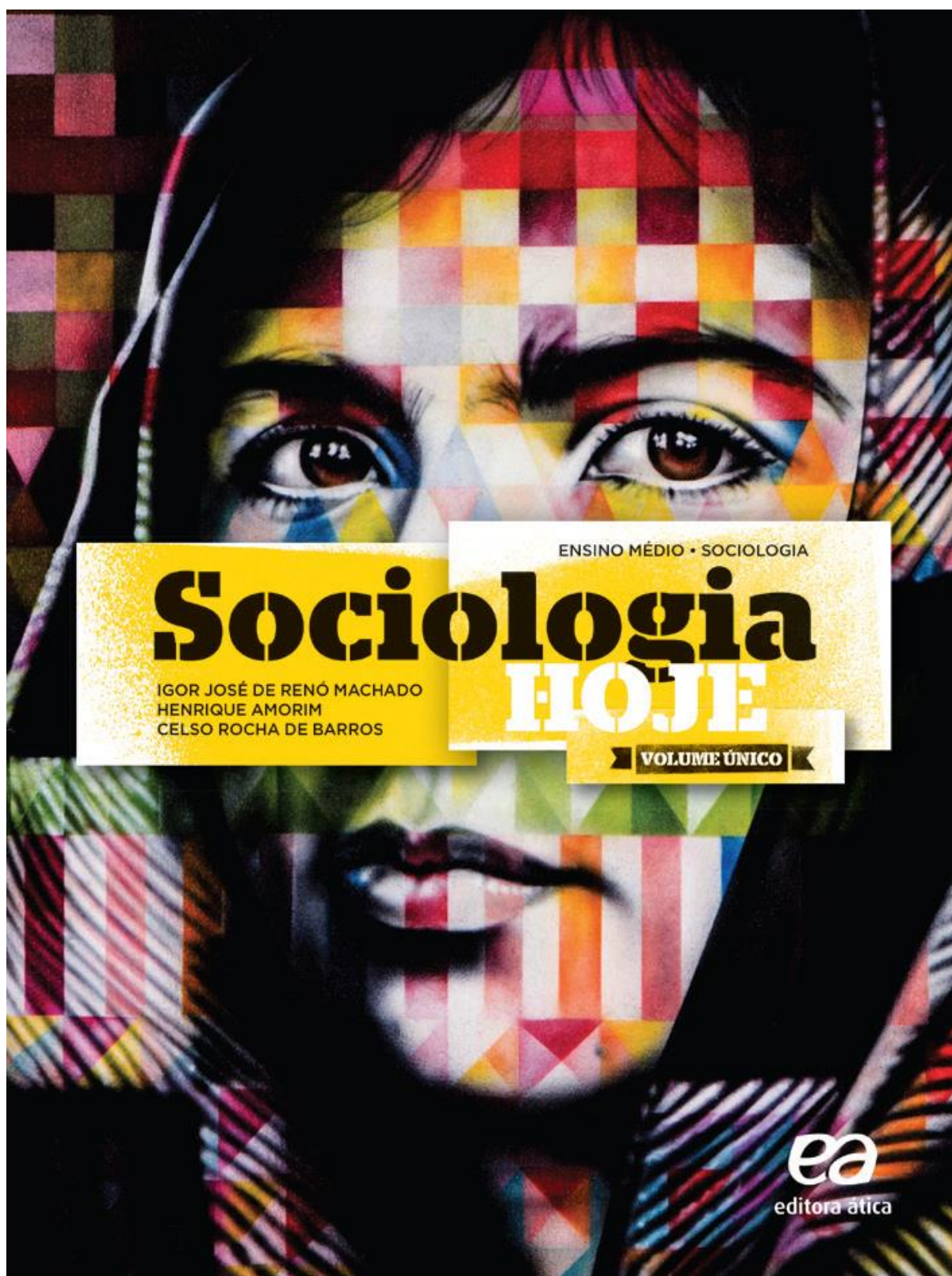
XAVIER, I. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ANEXOS

ANEXO I – “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016)



ANEXO II – “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016)



ANEXO III – “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2016)

Afrânio Silva • Bruno Loureiro • Cassia Miranda • Fátima Ferreira •
Lier Pires Ferreira • Marcela M. Serrano • Marcelo Araújo •
Marcelo Costa • Martha Nogueira • Otair Fernandes de Oliveira •
Paula Menezes • Raphael M. C. Corrêa • Rodrigo Pain • Rogério Lima •
Tatiana Bukowitz • Thiago Esteves • Vinicius Mayo Pires

Sociologia em movimento

1º, 2º e 3º anos
Ensino Médio

Componente curricular: SOCIOLOGIA



 MODERNA

ANEXO IV – Relação de filmes em “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016)

Capítulos do livro	Filme	Gênero	Duração	Ano	Nacionalidade	Nexos Epistemológicos
Capítulo 1. As Ciências Sociais nasceram com a modernidade	Germinal	Não informado	Não informado	1993	Não informado	Industrialização
	Rocco e seus irmãos	Não informado	Não informado	1960	Itália	Transformação Social
	Capitalismo: uma história de amor	Não informado	Não informado	2009	Estados Unidos	Sociedade Capitalista
	O enigma de KasparHauser	Não informado	Não informado	1974	Alemanha	Linguagem, cultura e desenvolvimento social
Capítulo 2. Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais	Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto de lado de cá	Documentário	Não informado	2007	Brasil	Globalização
	Oliver Twist	Não informado	Não informado	2005	Reino Unido	Industrialização e pobreza
	Vista a minha pele	Ficcional-educativo	Não informado	2004	Brasil	Racismo, preconceito e desigualdade
Capítulo 3. A família no mundo de hoje	A árvore da vida	Não informado	Não informado	2011	Estados Unidos	Família
	A família Bélier	Não informado	Não informado	2014	França/Bélgica	Família
	Doméstica	Não informado	Não informado	2012	Brasil	Família
	Kramer vs. Kramer	Não informado	Não informado	1979	Estados Unidos	Família
	Pai patrão	Não informado	Não informado	1977	Itália	Família
	Que horas ela volta?	Não informado	Não informado	2015	Brasil	Família
Capítulo 4. O sentido do trabalho	Coisas belas e sujas	Não informado	Não informado	2002	Inglaterra	Trabalho
	Eles não usam black-tie	Não informado	Não informado	1981	Brasil	Trabalho
	Roger & eu	Documentário	Não informado	1989	Estados Unidos	Trabalho e desemprego
Capítulo 5. Tecnologia, trabalho e mudanças sociais	Dois dias, uma noite	Drama	Não informado	2014	Bélgica	Desemprego
	Revolução em Dagenham	Não informado	Não informado	2010	Reino Unido	Trabalho e mudança social
	O corte	Drama	Não informado	2005	Bélgica/Espanha/França	Trabalho e desemprego
	Daens	Não informado	Não informado	1992	Bélgica/França/Holanda	Trabalho infantil
	Infâncias roubadas	Documentário	Não informado	2007	Reino Unido/África do Sul	Trabalho infantil
	Sob a luz da América	Não informado	Não informado	2004	Índia	Trabalho
Capítulo 6. A cultura e as suas raízes	Avatar	Não informado	Não informado	2009	Estados Unidos	Cultura, tecnologia e comunicação
	Cidade de Deus	Não informado	Não informado	2002	Brasil	Identidade cultural
	A partida	Não informado	Não informado	2008	Japão	Identidade cultural
	Matrix	Não informado	Não informado	1999	Estados Unidos	Cultura de massa
	Preenchendo o vazio	Não informado	Não informado	2012	Israel	Identidade cultural
	Quilombo	Não informado	Não informado	1984	Brasil	Identidade cultural e resistência
	Serras da desordem	Não informado	Não informado	2008	Brasil	Identidade cultural
Capítulo 7. Sociedade e religião	A árvore dos tamancos	Não informado	Não informado	1978	Itália/França	Religiosidade
	Domingo sangrento	Não informado	Não informado	2001	Inglaterra	Política e religião
	O nome da rosa	Não informado	Não informado	1986	Alemanha/França/Itália	Religião e produção do conhecimento

	O pagador de promessas	Não informado	Não informado	1962	Brasil	Sociedade e religião
Capítulo 8. Cidadania, política e Estado	No	Drama	Não informado	2012	Chile	Estado e autoritarismo
	A corporação	Documentário	Não informado	2003	Estados Unidos	Corporativismo
	Desaparecido, um grande mistério	Não informado	Não informado	1982	Estados Unidos	Estado totalitário
	O ano em que meus pais saíram de férias	Não informado	Não informado	2006	Brasil	Ditadura militar
	O grande ditador	Sátira	Não informado	1940	Estados Unidos	Militarismo
	O que é isso, companheiro?	Não informado	Não informado	1997	Brasil/Estados Unidos	Ditadura militar e movimentos sociais
Capítulo 9. Movimentos sociais	Conflito das águas	Não informado	Não informado	2010	Espanha	Resistência e ação coletiva
	México em transe	Curta-metragem documental	Não informado	1996	Brasil	Memória de resistência política
	Santo e Jesus - Metalúrgicos	Não informado	Não informado	1983	Brasil	Movimento social
Capítulo 10. Educação, escola e transformação social	A língua das mariposas	Não informado	Não informado	1999	Espanha	Educação
	As melhores coisas do mundo	Não informado	Não informado	2010	Brasil	Escola e processo de socialização
	Entre os muros da escola	Não informado	Não informado	2008	França	Desafio educacionais
	Gênio Indomável	Não informado	Não informado	1997	Estados Unidos	Educação e processo de socialização
	Sociedade dos poetas mortos	Não informado	Não informado	1989	Estados Unidos	Produção do conhecimento e instituição escolar
Capítulo 11. Juventude: uma invenção da sociedade	Amigo é pra essas coisas	Não informado	Não informado	2005	França	Juventude
	Anos rebeldes	Não informado	Não informado	1992	Brasil	Juventude e política
	Últimas conversas	Documentário	Não informado	2014	Brasil	Juventude
	68 – conflito de gerações	Não informado	Não informado	1987	Estados Unidos	Resistência juvenil
Capítulo 12. O ambiente como questão global	Dersu Uzala	Não informado	Não informado	1975	União Soviética/Japão	Consciência ecológica
	O sal da terra	Documentário	Não informado	2014	França/Itália/Brasil	Sociedade e meio ambiente
	Erin Brockovich – uma mulher de talento	Não informado	Não informado	2000	Estados Unidos	Capitalismo e meio ambiente
	Estamira	Documentário	Não informado	2004	Brasil	Cidadania e meio ambiente
	Ilha das flores	Não informado	Não informado	1989	Brasil	Capitalismo, desigualdade social e meio ambiente
	O futuro da comida	Não informado	Não informado	2004	Estados Unidos	Indústria alimentar
	O veneno está na mesa	Não informado	Não informado	2012	Brasil	Agronegócio, indústria alimentar e saúde pública
	Uma verdade inconveniente	Documentário	Não informado	2006	Estados Unidos	Meio ambiente

ANEXO V – Relação de filmes em “Sociologia Hoje” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016)

Capítulos do livro	Filme	Gênero	Duração	Ano	Nacionalidade	Nexos Epistemológicos
Introdução. O que é a sociedade	A onda	Não informado	Não informado	2008	Alemanha	Poder e sociedade
	Billy Elliot	Não informado	Não informado	2000	Inglaterra	Sociedade e diferença
	O menino e o mundo	Animação	Não informado	2014	Brasil	Sociedade moderna
Unidade 1 Cultura						
Capítulo 1. Evolucionismo e diferença	A missão	Não informado	Não informado	1986	Reino Unido	Colonização da América
	A nação que não esperou por Deus	Documentário	Não informado	2015	Brasil	Cultura Indígena
	Brincando nos campos do Senhor	Não informado	Não informado	1991	Brasil/Estados Unidos	Diferenças culturais
	Corumbiara	Documentário	Não informado	2009	Brasil	Cultura Indígena
	Kidene – Academia Kuikuro	Não informado	Não informado	2009	Brasil	Cultura Indígena
	Serras da desordem	Não informado	Não informado	2006	Brasil	Identidade cultural
	Xingu	Não informado	Não informado	2012	Brasil	Relações culturais
Capítulo 2. Padrões, normas e cultura	A hora do show	Não informado	Não informado	2000	Estados Unidos	Racismo e preconceito
	Baraka	Documentário	Não informado	1992	Estados Unidos	Diversidade cultural
	Casa de chá do luar de agosto	Não informado	Não informado	1956	Estados Unidos	Relações culturais
	Furyo, em nome da honra	Não informado	Não informado	1983	Reino Unido/Japão	Padrões e normas culturais
	Libertem Angela Davis!	Documentário	Não informado	2012	Estados Unidos/França	Cultura, política e relações raciais
Capítulo 3. Outras formas de pensar a diferença	Entre os muros da escola	Não informado	Não informado	2008	França	Diferenças culturais
	Hotel Ruanda	Não informado	Não informado	2004	Reino Unido/Itália/África do Sul/Estados Unidos	Diferenças culturais
	Ori	Documentário	Não informado	2009	Brasil	Diferenças culturais
	Terra estrangeira	Não informado	Não informado	1996	Brasil	Identidade cultural
Capítulo 4. Antropologia brasileira	Pierre Fatumbi Verger: mensageiro entre dois mundos	Documentário	Não informado	1998	Brasil	Relações culturais
	Tapete vermelho	Não informado	Não informado	2006	Brasil	Cultura popular brasileira
	O povo brasileiro	Documentário	Não informado	2000	Brasil	Culturas brasileiras
	25 de julho: feminismo negro contado em primeira pessoa	Documentário	Não informado	2013	Brasil	Identidades culturais
Capítulo 5. Temas contemporâneos da Antropologia	Estamira	Documentário	Não informado	2004	Brasil	Pobreza e sobrevivência
	Eu, um negro	Documentário	Não informado	1959	França	Identidades culturais
	A última onda	Não informado	Não informado	1977	Austrália	Relações culturais
	XXY	Não informado	Não informado	2007	Argentina	Gênero e sexualidade
Unidade 2 Sociedade						
Capítulo 6. Pensando a sociedade	Capitalismo, uma história de amor	Documentário	Não informado	2009	Estados Unidos	Sociedade capitalista

	Daens, um grito de justiça	Não informado	Não informado	1992	Bélgica/França/Holanda	Industrialização e trabalho infantil
	Os companheiros	Não informado	Não informado	1963	Itália	Industrialização
	Surplus	Documentário	Não informado	2003	Suécia	Sociedade capitalista
Capítulo 7. Mundos do trabalho	Cidadão Kane	Não informado	Não informado	1941	Estados Unidos	Sociedade capitalista
	A Sociologia é um esporte de combate	Documentário	Não informado	2001	França	Conhecimento sociológico
	Norma Rae	Não informado	Não informado	1979	Estados Unidos	Trabalho
	Peões	Documentário	Não informado	2004	Brasil	Trabalho
	Roger e eu	Documentário	Não informado	1989	Estados Unidos	Sociedade capitalista
	Segunda-feira ao sol	Não informado	Não informado	2002	Espanha	Trabalho e desemprego
	Tempos Modernos	Não informado	Não informado	1936	Estados Unidos	Industrialização
Capítulo 8. Classe e estratificação social	A classe operária vai ao paraíso	Não informado	Não informado	1971	Itália	Trabalho e relação de classes
	Ladrões de bicicleta	Não informado	Não informado	1948	Itália	Relação de classes
	O homem que virou suco	Não informado	Não informado	1981	Brasil	Relação de classes
	Que horas ela volta?	Não informado	Não informado	2015	Brasil	Relações de classes
	Santiago	Documentário	Não informado	2007	Brasil	Relações de classes
Capítulo 9. Sociologia brasileira	Baile perfumado	Não informado	Não informado	1997	Brasil	Cultura brasileira
	Branco sai, preto fica	Não informado	Não informado	2014	Brasil	Questões raciais
	Cinema, aspirinas e urubus	Não informado	Não informado	2005	Brasil	Sociedade brasileira
	Garapa	Documentário	Não informado	2009	Brasil	Fome e pobreza
	Privatizações: a distopia do capital	Documentário	Não informado	2014	Brasil	Política brasileira
	Rio, 40 graus	Não informado	Não informado	1955	Brasil	Sociedade brasileira
	Terra em transe	Não informado	Não informado	1967	Brasil	Política brasileira
Capítulo 10. Temas contemporâneos da Sociologia	Amor	Não informado	Não informado	2013	França/Alemanha/Áustria	Envelhecimento na sociedade contemporânea
	A sociedade do espetáculo	Documentário	Não informado	1973	França	Sociedade contemporânea
	Dois dias, uma noite	Não informado	Não informado	2014	França/Bélgica/Itália	Desemprego
	Histórias cruzadas	Não informado	Não informado	2011	Estados Unidos/Índia/Emirados Árabes Unidos	Questões raciais
	Muito além do Cidadão Kane	Documentário	Não informado	1993	Inglaterra	Política e comunicação
	O veneno está na mesa	Documentário	Não informado	2011	Brasil	Indústria alimentar
	Trabalho interno	Documentário	Não informado	2010	Estados Unidos	Economia
Unidade 3 Poder e Cidadania						
Capítulo 11. Política, poder e Estado	A língua das mariposas	Não informado	Não informado	1999	Espanha	Política e educação
	Os cem passos	Não informado	Não informado	2000	Itália	Poder e Estado
	Sacco e Vanzetti	Não informado	Não informado	2000	França/Itália	Poder e justiça
	Tudo pelo poder	Não informado	Não informado	2011	Estados Unidos	Poder, política e sociedade
Capítulo 12. Globalização e política	A grande aposta	Não informado	Não informado	2015	Estados Unidos	Economia
	Dr. Fantástico	Não informado	Não informado	1964	Estados Unidos/Reino Unido	Poder e política

	Grande demais para quebrar	Não informado	Não informado	2011	Estados Unidos	Economia
	Maria cheia de graça	Não informado	Não informado	2004	Estados Unidos/Colômbia	Tráfico e política global
	Mundo livre	Não informado	Não informado	2007	Polônia/Reino Unido/Espanha/Itália/Alemanha	Emprego e desemprego
	O jardineiro fiel	Drama	Não informado	2005	Reino Unido	Política e indústria farmacêutica
	O jogo da dívida – quem deve a quem?	Documentário	Não informado	1990	Brasil	Política e economia
	Obrigado por fumar	Não informado	Não informado	2005	Estados Unidos	Poder, política e Estado
Capítulo 13. A sociedade diante do Estado	A culpa é do Fidel	Não informado	Não informado	2006	França	Questões políticas
	A revolução não será televisada	Não informado	Não informado	2003	Irlanda	Poder, política e Estado
	As sufragistas	Não informado	Não informado	2015	Reino Unido	Política e cidadania
	Gandhi	Não informado	Não informado	1982	Reino Unido	Política e cidadania
	Saneamento básico, o filme	Não informado	Não informado	2007	Brasil	Política e cidadania
Capítulo 14. A política brasileira	A Constituição da Cidadania	Documentário	Não informado	2008	Brasil	Política brasileira
	ABC da greve	Documentário	Não informado	1979	Brasil	Política brasileira
	Cabra marcado para morrer	Documentário	Não informado	1984	Brasil	Política brasileira
	Cidadão Boleson	Documentário	Não informado	2009	Brasil	Política brasileira
	Mauá, o imperador e o rei	Não informado	Não informado	1999	Brasil	Política brasileira
	Olga	Não informado	Não informado	2004	Brasil	Poder, política e Estado
Capítulo 15. Temas contemporâneos da Ciência Política	Diamante de sangue	Não informado	Não informado	2007	Estados Unidos	Poder, política e Estado
	Laranja mecânica	Não informado	Não informado	1971	Inglaterra	Poder, política e Estado
	Porta a porta: a política em dois tempos	Não informado	Não informado	2011	Brasil	Política brasileira

ANEXO VI – Relação de filmes em “Sociologia em Movimento” (SILVA *et. al.*, 2016)

Capítulos do livro	Filme	Gênero	Duração	Ano	Nacionalidade	Nexos epistemológicos
Unidade 1 - Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo						
Capítulo 1. Produção de conhecimento o: uma característica fundamental das sociedades humanas	O óleo de Lorenzo	Não informado	136 min.	1992	Estados Unidos	Produção do conhecimento
	Os miseráveis	Não informado	158 min.	2012	Reino Unido	Transformações da sociedade capitalista
Capítulo 2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade	Última Parada 174	Não informado	110 min.	2008	Brasil	Indivíduo e sociedade
	A vila	Não informado	108 min.	2004	EUA	Indivíduo e sociedade
	O doador de memórias	Não informado	110 min.	2014	EUA	Indivíduo e sociedade
Unidade 2 - Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas						
Capítulo 3. Cultura e ideologia	Brava gente brasileira	Não informado	104 min.	2001	Brasil	Relações culturais e poder
	A negação do Brasil	Não informado	90 min.	2000	Brasil	Relações culturais e poder
	À procura da felicidade	Não informado	Não informado	2006	Não informado	Cultura e ideologia
Capítulo 4. Socialização e controle social	Bicho de sete cabeças	Não informado	84 min.	2001	Brasil	Socialização e controle social
	Divergente	Não informado	140 min.	2014	Estados Unidos	Socialização e controle social
	Jogos Vorazes	Não informado	142 min.	2012	Estados Unidos	Controle social e resistência
	Os vingadores	Não informado	Não informado	2012	Não informado	Controle social
Capítulo 5. Raça, etnia e multiculturalismo	12 anos de escravidão	Não informado	133 min.	2013	Estados Unidos	Escravidão e relações raciais
	História cruzadas	Não informado	156 min.	2012	Estados Unidos, Índia, Emirados Árabes Unidos	Questões raciais
	Um conto chinês	Não informado	100 min.	2011	Espanha, Argentina	Relações culturais
Unidade 3 - Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea						
Capítulo 6. Poder, política e Estado	Arquitetos do poder	Não informado	90 min.	2010	Brasil	Política e comunicação
	A onda	Não informado	107 min.	2008	Alemanha	Poder e sociedade
	O candidato honesto	Comédia	110 min.	2014	Brasil	Política, poder e Estado
Capítulo 7. Democracia, cidadania e direitos humanos	V de vingança	Não informado	132 min.	2006	Inglaterra	Política, poder e Estado
	Democracia em preto e branco	Documentário	87 min.	2014	Brasil	Democracia e cidadania
	Estamira	Documentário	115 min.	2006	Brasil	Cidadania
Capítulo 8. Movimentos sociais	Terra para Rose	Não informado	84 min.	1987	Brasil	Cidadania e movimentos sociais
	O sonho de Rose	Não informado	92 min.	2000	Brasil	Cidadania e movimentos sociais
	Junho: o mês que abalou o Brasil	Documentário	72 min.	2014	Brasil	Cidadania
	Malcolm X	Cinebiografia	202 min.	1992	Estados Unidos	Cidadania
Unidade 4 - Mundo do trabalho e desigualdade social						
Capítulo 9. Trabalho e sociedade	Terceirização – a escravidão em versão neoliberal	Documentário	24 min.	2005	Brasil	Relações de trabalho
	Tempos modernos	Não informado	87 min.	1936	Estados Unidos	Relações de trabalho no capitalismo

	A classe operária vai ao paraíso	Não informado	125 min.	1971	Itália	Relações de trabalho
	Ou tudo o nada	Não informado	92 min.	1997	Reino Unido	Trabalho e desemprego
Capítulo 10. Estratificação e desigualdades sociais	Quem quer ser um milionário?	Não informado	120 min.	2009	Estados Unidos/Reino Unido	Relações de classe
	Preciosa: uma história de esperança	Não informado	105 min.	2009	Estados Unidos	Exclusão e desigualdade social
	Ilha das flores	Documentário	15 min.	1989	Brasil	Pobreza e desigualdade social
	Que horas ela volta?	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Relações de classes
Unidade 5 - Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas						
Capítulo 11. Sociologia do Desenvolvimento	A Dama de ferro	Biografia	105 min.	2011	Reino Unido/França	Política, poder e sociedade
	Um sonho intenso	Documentário	101 min.	2014	Brasil	Desenvolvimento e subdesenvolvimento do Brasil
	Privatizações: a distopia do capital	Não informado	56 min.	2014	Brasil	Política brasileira
Capítulo 12. Globalização e integração regional	Encontro com Milton Santos – O mundo global visto do lado de cá	Documentário	89 min.	2007	Brasil	Globalização
	A corporação	Documentário	145 min.	2003	Canadá	Corporativismo
	Surplus	Documentário	54 min.	2003	Suécia	Sociedade capitalista
Unidade 6 - A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção						
Capítulo 13. Sociedade e espaço urbano	Edifício Master	Não informado	110 min.	2002	Brasil	Relações no espaço urbano
	Distrito 9	Não informado	112 min.	2009	África do Sul, Nova Zelândia, EUA, Canadá	Segregação social
Capítulo 14. Gêneros, sexualidades e identidades	O sonho de Wadjda	Não informado	98 min.	2012	Arábia Saudita/Alemanha	Desigualdade de gênero
	De gravata e unha vermelha	Documentário	86 min.	2014	Brasil	Gênero e sexualidade
	As sufragistas	Não informado	106 min.	2015	Reino Unido	Política e cidadania
Capítulo 15. Sociedade e meio ambiente	Uma verdade inconveniente	Documentário	106 min.	2006	EUA	Sociedade e meio ambiente
	O veneno está na mesa	Não informado	50 min.	2011	Brasil	Agronegócio, indústria alimentar e saúde pública
	O futuro dos alimentos	Documentário	88 min.	2004	Estados Unidos	Agronegócio, indústria alimentar e saúde pública