

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO
EDUCACIONAL

Bianka de Abreu Severo

O CINEMA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR

Santa Maria, RS, Brasil
2019

Bianka de Abreu Severo

O CINEMA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Sales Jacques

Santa Maria, RS
2019

Bianka de Abreu Severo


O CINEMA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**


Aprovado em 20 de agosto de 2019:



Juliana Sales Jacques, Dra. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)



Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)



Tania Micheline Miorando, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

*Àqueles e àquelas que lutam por uma educação pública, laica, gratuita e de
qualidade*

AGRADECIMENTOS

Embora a pesquisa de monografia constitua-se um trabalho de certo modo solitário, ela só foi possível pelo apoio de muitas pessoas com as quais contei. Por isso, gratidão a todos e todas, em especial:

- Aos meus pais, Emilia e Pedro, por me incentivarem a continuar buscando a realização dos meus sonhos, entre eles, ser Especialista em Gestão Educacional;

- Aos meus irmãos, Mauricio e Mauri, pela força nas horas mais difíceis;

- Aos meus sobrinhos, Jorge Henrique e Melissa, por trazerem mais alegria a minha vida;

- À minha orientadora, Juliana Sales Jacques, pela companhia atenciosa e crítica no percurso da pesquisa de monografia;

- Às colaboradoras da pesquisa, pela confiança e disposição em tornar possível este trabalho;

- Às professoras Andressa Aita Ivo e Tania Micheline Miorando, por aceitarem em colaborar na qualificação da pesquisa;

- Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), pelas aprendizagens e desaprendizagens ao longo desses anos;

- Aos amigos e amigas, por estarem sempre comigo, rindo e chorando, a distância ou não. Em especial, aos Seletos, às Santíssimas, às amigas de infância e aos amigos que também fiz no Curso de Especialização em Gestão Educacional;

- Aos professores e funcionários do Curso de Especialização em Gestão Educacional, pelo comprometimento na formação dos/das gestores e gestoras;

- À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pela oportunidade de mais uma vez oferecer a mim uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

*Muito prazer, ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas*

(Engenheiros do Hawaii - Dom Quixote)

RESUMO

O CINEMA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: Bianka de Abreu Severo
ORIENTADORA: Juliana Sales Jacques

Este trabalho de monografia buscou compreender como a formação continuada de professores tendo o dispositivo formativo do cinema interfere no lugar dessa arte na gestão pedagógica da escola. A pesquisa é de natureza qualitativa e a tipologia metodológica é o estudo de caso, dividida em dois momentos de produção de dados: estudo bibliográfico e estudo empírico com a equipe gestora de 3 (três) escolas públicas de Educação Básica da rede estadual e municipal de Santa Maria/RS que realizaram ou realizam formação continuada de professores através de um projeto de extensão que tem o cinema como dispositivo formativo. À luz da análise de conteúdo, os resultados, advindos da entrevista individual semiestruturada com diretor(a) e coordenador(a), bem como da pesquisa documental acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar das escolas lócus da pesquisa, foram analisados tendo como fio condutor as categorias eleitas a priori: formação continuada com o cinema; cinema nas práticas pedagógicas. É possível afirmar que o modo como a formação continuada de professores com o cinema desenvolveu-se em cada escola trouxe diferentes implicações à gestão pedagógica dessas instituições. A escola cuja formação foi mais ampla alterou seus propósitos e meios para/com os filmes, enquanto as escolas cuja formação foi pontual não apresentaram mudanças significativas em suas práticas. Portanto, a pesquisa percebe a relevância da autonomia da gestão pedagógica à reconfiguração do lugar do cinema, no sentido de consolidá-lo na formação dos estudantes e, para além dos muros da escola, na formação da comunidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Cinema. Dimensão Pedagógica.

ABSTRACT

CINEMA IN THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: Bianka de Abreu Severo

ADVISOR: Juliana Sales Jacques

This work of monograph sought to understand how the continuing education of teachers having the formative device of cinema interferes in the place of this art in the pedagogical management of the school. The research is qualitative in nature and the methodological typology is the case study, divided in two moments of data production: bibliographic study and empirical study with the management team of 3 (three) public schools of Basic Education of the state and municipal network of Santa Maria/RS who have done or are continuing teacher training through an extension project that has the cinema as a training device. In the light of the content analysis, the results from the semi-structured individual interview with the principal and coordinator, as well as the documental research about the Pedagogical Political Project (PPP) and the School Regiment of the locus research schools, were: analyzed having as a guideline the categories chosen a priori: continuing formation with the cinema; cinema in pedagogical practices. It is possible to affirm that the way in which the continuous formation of teachers with the cinema developed in each school brought different implications to the pedagogical management of these institutions. The school whose formation was broader changed its purposes and means for/with the films, while the schools whose formation was punctual did not show significant changes in their practices. Therefore, the research realizes the relevance of the autonomy of pedagogical management to the reconfiguration of the place of cinema, in the sense of consolidating it in the formation of students and, beyond the school walls, in the formation of the community.

Keywords: School Management. Movie theater. Pedagogical dimension.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Síntese da produção dos dados em categorias e temas..... | 29 |
|---|----|

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Sistematização do tema “Interesse” | 31 |
| Figura 2 - Sistematização do tema “Participação dos professores” | 32 |
| Figura 3 - Sistematização do tema “Potências” | 34 |
| Figura 4 - Sistematização do tema “Insuficiências” | 36 |
| Figura 5 - Sistematização do tema “Influências na docência” | 38 |
| Figura 6 - Sistematização do tema “Objetivo” | 40 |
| Figura 7 - Sistematização do tema “Espaços e momentos em que está presente na escola” | 42 |
| Figura 8 - Sistematização do tema “Desafios e dificuldades” | 45 |
| Figura 9 - Sistematização do tema “Facilidades” | 47 |
| Figura 10 - Sistematização do tema “Provocações” | 49 |
| Figura 11 - Sistematização do tema “Práticas repensadas a partir da formação continuada com o cinema” | 51 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA | 13 |
| 1.2 OBJETIVOS | 13 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 13 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 13 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 14 |
| 2.1 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS | 14 |
| 2.2 INSTRUMENTOS UNIFICADORES DA GESTÃO ESCOLAR | 18 |
| 2.3 A RELAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA COM O VER E O FAZER CINEMA NA ESCOLA | 21 |
| 3 METODOLOGIA | 25 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 30 |
| 4.1 O QUE PODE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM O CINEMA? | 30 |
| 4.1.1 Interesse | 30 |
| 4.1.2 Participação dos professores | 32 |
| 4.1.3 Potências | 33 |
| 4.1.4 Insuficiências | 35 |
| 4.1.5 Influências na docência | 37 |
| 4.2 CINEMA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS | 39 |
| 4.2.1 Objetivo | 39 |
| 4.2.2 Espaços e momentos em que está presente na escola | 42 |
| 4.2.3 Desafios e dificuldades | 44 |
| 4.2.4 Facilidades | 46 |
| 4.2.5 Provocações | 48 |
| 4.2.6 Práticas repensadas a partir da formação continuada com o cinema | 51 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |
| REFERÊNCIAS | 56 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 59 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DA PESQUISA DOCUMENTAL | 60 |
| APÊNDICE C - ENTREVISTAS | 61 |
| ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 68 |

1 INTRODUÇÃO

O uso de cinema nos espaços de educação formal tem se tornado uma prática comum, principalmente ao se pensar no interesse cada vez maior das novas gerações por esta arte. Porém, nem toda prática carrega em si a intenção de explorar os filmes pela linguagem, como mostram Canton et al (2015) que, ao corroborarem com as pesquisas de Fantin (2014), indicam o lugar do cinema na escola como “coringa” e “tapa-buraco”. Consequentemente, é dificultada a construção da representação do cinema como aula por parte dos estudantes.

Além disso, há certa resistência nas escolas para a inserção do cinema, motivada principalmente pelo imaginário de que a sétima arte está atrelada apenas ao entretenimento. Duarte (2002) é quem fala que há a dificuldade em reconhecer o conhecimento pelo cinema porque o mesmo não é visto como arte. O cinema, para ela, ainda está relacionado somente à diversão e entretenimento, principalmente em comparação a artes consideradas “mais nobres”.

Em meio a isso, há a imposição da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014), que tornou obrigatória a exibição de cinema nacional nas escolas por, no mínimo, duas horas mensais. Esta lei, apresentada inicialmente como Projeto de Lei 185/2008 (BRASIL, 2008) do então senador Cristovam Buarque, têm sido justificada controversamente, indicando desde o apoio à indústria cinematográfica nacional até a intenção de levar arte à escola. Porém, é preciso reconhecer as potencialidades do cinema à educação, como a possibilidade de formação cultural ético-estética, (des)aprendizagens, criação e produção de outros sentidos.

Também importa reconhecer os esforços empreendidos na direção da consolidação dessa arte na escola por meio de diferentes iniciativas. Exemplo disso são os projetos de formação continuada de professores pertencentes à ação coletiva em nível nacional do projeto guarda-chuva “Enredos da Vida, telas da docência: os professores e o cinema”, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (TEIXEIRA et al, 2017). Esses projetos são mobilizados a partir do pressuposto de que o estreitamento da relação professor-cinema além de ser autoformativo, possibilita a entrada do cinema na escola como linguagem.

Dada a importância dessa iniciativa nacional que aproxima os professores e o cinema, esta pesquisa se concentra em um dos projetos vinculados a ela, no contexto local. Assim, se enfoca a formação continuada de professores através do

projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” que tem o cinema como dispositivo formativo¹. Promovido desde 2014 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o projeto vem atuando junto às escolas públicas de Educação Básica da rede estadual e municipal de Santa Maria/RS.

Levando em conta a atuação dessa iniciativa, cabe refletir o que ela mobiliza em torno do cinema na escola, em particular, na gestão pedagógica, ou seja, na dimensão da gestão escolar diretamente envolvida com a promoção de ensino-aprendizagem dos estudantes, conforme Lück (2009). Essas análises podem indicar como se constroem os diálogos entre a universidade e a escola e de que maneira esses diálogos têm possibilitado novas formas de ver e fazer educação pelo cinema. Mais ainda: podem indicar como se desenvolve a gestão pedagógica escolar, revelando suas escolhas e justificativas para as mesmas.

Dessa forma, este trabalho fomenta a discussão sobre os desafios da legitimação do cinema na escola, perpassa pelas dinâmicas da escola e, assim, pelas questões postas à gestão pedagógica quando o cinema vem ao encontro dos professores, estudantes, pais/responsáveis, gestores, funcionários e comunidade, seja pela apreciação ou pela criação de filmes. Por conseguinte, contribui na compreensão dos resultados alcançados pelas ações interinstitucionais relacionados ao cinema na escola, oferecendo dados para novas propostas de formação continuada através do cinema, mais coerentes com as demandas e os contextos existentes.

Portanto, partindo das repercussões da formação continuada de professores com o cinema, esta pesquisa se inscreve na gestão pedagógica ao buscar o lugar da sétima arte na organização das práticas educativas da escola em sua abrangência coletiva, visando à promoção de ensino-aprendizagem. Assim, considerando o potencial da relação professor-cinema, que vem implicando o professor com a própria profissão, o que tem reverberado em termos de trabalho com o cinema? Como esse trabalho é desenvolvido após a realização da formação continuada com

¹ Neste projeto, os filmes são concebidos como dispositivos formativos, conceito cunhado por Souto (2007) para tratar de qualquer lugar/espço no qual o sujeito possa estar implicado, constituindo ou transformando sua própria experiência. Isto é, um livro, filme, grupo, palestra, entre outros, podem ser dispositivos formativos.

o cinema? Essas são algumas entre tantas questões que permeiam a pesquisa aqui apresentada.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

- Nas escolas públicas de Educação Básica de Santa Maria/RS que realizaram ou realizam formação continuada de professores através do projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” que tem o cinema como dispositivo formativo, quais repercussões essa ação trouxe para o lugar do cinema na gestão pedagógica escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender como a formação continuada de professores através do dispositivo formativo do cinema interfere no lugar desta arte na gestão pedagógica da escola.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Perceber quais são os interesses da escola com relação à formação continuada de professores através do cinema como dispositivo formativo;
- Identificar quais são os trabalhos desenvolvidos com o cinema na escola e como a formação continuada de professores através desta arte como dispositivo formativo tem contribuído para colocá-los em ação;
- Conhecer os desafios da gestão pedagógica em relação à consolidação do cinema na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Quando se trata de gestão escolar ou administração escolar, Paro (2001) diz que o senso comum a limita a mandos e submissões. Por outro lado, se sabe que a gestão escolar é utilizada por toda escola para o alcance dos seus objetivos, o que a caracteriza como mediadora para concretizar fins (PARO, 2000, 2001). Por conseguinte, adentrar esse universo mostra que a compreensão acerca da organização escolar não é unânime e sua prática nunca esteve pronta a ser “descoberta”. São os variados estudos nesse campo que revelam a diversidade de concepções e como atuam na construção da própria prática de organização.

Para Sander (2007), os estudos do campo da administração ou gestão escolar são oriundos da necessidade emergencial de organização técnica, pedagógica e administrativa da escola. Este autor aborda 3 (três) momentos históricos acerca da práxis na organização escolar. No primeiro momento, início do século XX até os anos de 1970, se sobrepôs a sistematização do conhecimento mais técnico e pragmático. O segundo momento, em meados dos anos de 1980, houve a crítica aos modelos anteriores, concomitante ao movimento de redemocratização. Já o terceiro momento, a partir da década de 1990, é marcado por novas concepções no campo da organização sob a denominação de gestão, junto às novas configurações do capitalismo.

De forma semelhante ocorreu com os estudos acerca da gestão educacional, justificados pelas demandas do contexto da educação e suas abordagens insuficientes frente à qualidade do ensino (LÜCK, 2007). Para a autora, diferentemente do que pensava até então, o salto de qualidade da educação não passa apenas por mudanças nas práticas pedagógicas, mas também das concepções orientadoras das mesmas. O que se tem, então, é a necessidade de concepções diferenciadas dos processos educacionais como um todo, haja vista que:

A qualidade do ensino, tão necessária e preconizada para que nossa população possa alcançar melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento, passa pela garantia de variados processos e condições interligados, envolvendo

múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino (LÜCK, 2007, p. 28-29).

Embora sejam mencionadas como sinônimos pelo senso comum, a gestão escolar e a gestão educacional possuem suas diferenças, complementando-se. Mas, afinal, quais são essas diferenças? De acordo com os estudiosos desse campo, como Paro (2000, 2001), Sander (2007), Lück (2007, 2009), entre outros, as suas diferenças estão nas suas atribuições. A primeira abrange os estabelecimentos de ensino e suas incumbências em um contexto local. Já a segunda abrange a organização e as incumbências dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal.

Nesse sentido, a gestão escolar diz respeito às normas do sistema de ensino o qual a escola está vinculada, ao planejamento e execução da proposta pedagógica escolar, ao gerenciamento dos recursos humanos, materiais e financeiros e à articulação da relação da escola com a comunidade, garantindo a autonomia da escola com vistas à promoção do ensino-aprendizagem. Por outro lado, a gestão educacional toca na articulação entre os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino públicos e privados, a partir de instâncias que determinam as normas, executam e deliberam. Também chamada de gestão de sistema educacional, ela toca em ordenamento normativo e jurídico e, ainda, diretrizes comuns que vinculem às instituições sociais (DOURADO, 2006).

Seja a gestão escolar ou a gestão educacional, ambas compartilham da concepção de gestão, que durante muitos anos foi tomada de forma indiscriminada em relação à concepção de administração. Logo, na década de 1990, através do reconhecimento do termo gestão foi-se delineando as múltiplas dimensões técnicas e políticas que o diferencia do termo administração. Lück (2007) definiu esse processo como uma mudança paradigmática, enquanto Sander (2007) o identificou como parte do terceiro momento histórico acerca da práxis na organização escolar. Tem-se, dessa forma, a superação da concepção de administração.

Lück (2007, p. 47) fala que “uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes”. Por isso, ela defende que não houve apenas uma mudança de conceito, mas uma mudança paradigmática. O conceito de gestão traz, assim, outro foco e forma de compreender os problemas

educacionais. A partir do conceito de gestão, a realidade pode ser mudada sempre, pois são as pessoas que produzem o sistema e as escolas.

Quando se fala em superação do termo administração, isto não significa sua substituição, mas sua incorporação (LÜCK, 2007). A atuação formal e operacional sobre recursos (físicos, materiais, financeiros e humanos), característica da administração, é insuficiente em si, mas fundamental à gestão. Logo, “o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto” (LÜCK, 2007, p. 34).

Além disso, Lück (2007) discorre sobre a mudança paradigmática de acordo com alguns pressupostos nos quais se assentam os conceitos de administração e de gestão. Para ela, a administração está voltada a uma visão fragmentada da realidade, à transferência/omissão de responsabilidade, à centralização da autoridade, à ação episódica, à burocratização e à hierarquização e à ação individual. Enquanto isso, a gestão volta-se à visão de conjunto, à responsabilidade comum a todos, à descentralização da autoridade, ao processo dinâmico, contínuo e global, à coordenação e horizontalização e à ação coletiva.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438) dizem que o termo gestão refere-se à “[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”, na qual a direção é o princípio e atributo da gestão. Estes mesmos autores apresentam quatro concepções de organização e gestão escolar: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

A primeira, mais comum no cenário educacional brasileiro, é caracterizada pela visão de escola burocrática e tecnicista na qual a direção centraliza as decisões que apenas devem ser cumpridas, interessando-se na eficiência e a eficácia da educação. A autogestionária é entendida como aquela que sustenta-se na coletividade, valorizando elementos instituintes na gestão e organização escolar. A interpretativa “considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 446). A concepção democrática-participativa, por fim, distingue-se das demais pela assunção do trabalho por cada sujeito em busca de objetivos comuns, implicando direitos e deveres.

Todas essas concepções de gestão ensinam o que é educação e como a efetiva. Por isso, importa haver coerência entre meios e fins em termos de estrutura didática e organização do trabalho, pois “[...] os fins e a forma de atingi-los não são independentes entre si, senão que, em certa medida, condicionam-se mutuamente” (PARO, 2001, p. 49). Ao retomar o objetivo da educação como acesso ao saber histórico e aquisição de valores e recursos democráticos, Paro (2001, p. 52) fala que a escola precisa ser duplamente democrática devido à natureza das relações sociais e o componente democrático da educação:

Voltando para a questão da gestão escolar, é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início deste trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária.

A discussão sobre a coerência entre meios e fins da gestão da escola já foi exposta por Paro (2000), que utiliza-se do exemplo da empresa e da escola para discorrer sobre o assunto. Os meios da gestão empresarial, através de relações de trabalho hierarquizadas e autoritárias, são coerentes com os fins de dominação e controle do trabalho alheio. Contudo, ao atender fins educacionais e, por isso, humanizadores e transformadores, a gestão escolar deve construir meios compatíveis com suas finalidades. Assim, a gestão escolar precisa ser considerada em suas especificidades, pois os fins da educação não são apenas diferentes, mas antagônicos aos fins da empresa (PARO, 2000).

Portanto, as práticas que ocorrem na escola estão intimamente relacionadas a uma concepção de gestão escolar, em um contexto local, e de gestão educacional, em um contexto amplo. Conseqüentemente, discutir a gestão escolar e educacional leva à análise da realidade educacional em sua dinamicidade e complexidade, para além de ações isoladas sobre recursos, tempo e talentos. Por fim, não há uma única compreensão sobre gestão escolar e educacional, o que coloca o desafio de se criar ativamente a escola que se quer assentada em uma concepção de gestão compatível com a mesma.

2.2 INSTRUMENTOS UNIFICADORES DA GESTÃO ESCOLAR

Se sabe que toda escola possui objetivos em relação ao seu trabalho pedagógico, visando à educação dos estudantes que nela se encontram. É a partir disso que a escola constrói a organização do seu projeto pedagógico, levando em conta a base legal na qual sustenta-se e a sua realidade. Para o desenvolvimento dessa organização a escola lança mão de sua autonomia, pressuposto da gestão democrática, entendida como a forma de superar os desafios particulares da instituição, envolvendo a participação dos vários segmentos que dão vida a ela: professores, estudantes, pais/responsáveis, gestores, funcionários e comunidade.

Essa autonomia determina os caminhos a serem trilhados pela escola nos quais todos participam e são responsáveis. Tal afirmativa rompe com o senso comum que trata a gestão escolar de forma vertical no qual os gestores são os sujeitos que tomam as decisões a serem acatadas pelos demais. Então, o Projeto Político pedagógico (PPP)² é o que os estudos vêm chamando de identidade da escola, atuando primordialmente na orientação do trabalho pedagógico. Por isso, ele é um documento que necessita ser construído pelo coletivo e constantemente presente nas ações escolares.

O PPP é discutido por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) como uma das funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola. Para eles, é um documento que explicita as intenções e o *modus operandi* da escola, sendo efetivado através de formas de organização e de gestão. Os autores justificam, assim, a importância da introdução do PPP:

Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de *projeto pedagógico-curricular*. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

Na legislação, o PPP é previsto pelo artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996), na qual institui que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de

² Na literatura, várias denominações são dadas ao documento do processo de planejamento escolar, porém, todas referem-se ao mesmo objeto.

ensino. Conseqüentemente, perguntas como “Qual escola temos? Qual escola queremos? Qual escola faremos?” podem orientar a construção desse documento.

O caráter político do PPP é visto pelo seu comprometimento com uma visão de homem e sociedade que permeia o trabalho pedagógico nele inscrito. Levando em conta Freire (2016), esse posicionamento é próprio do que chama de politicidade da educação, que encontra raiz mais profunda na educabilidade do ser humano, um ser de opções, de decisão. Por isso, Freire (2016, p. 75) traz questionamentos como “Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?”, afirmando a impossibilidade da educação ser neutra.

Já o caráter pedagógico do PPP corresponde aos objetivos e meios definidos ao processo de ensino-aprendizagem. A respeito disso, Libâneo (1998 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 471) diz que “o projeto expressa, pois, uma *atitude pedagógica*, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa”.

Diante disso, ao apresentar o referencial concreto do projeto pedagógico, o PPP supõe uma estreita articulação com o currículo, este compreendido como um desdobramento do PPP. Partindo de Silva (2009), o currículo abrange conhecimentos entendidos como legítimos de serem ensinados, sendo marcado por relações de poder. Ainda hoje o currículo é muito questionado por homogeneizar, padronizar, ou mesmo tratar os conhecimentos apenas como objeto escolar, retirando-os da vida para entendê-la. Estes questionamentos ganharam força a partir das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ (BRASIL, 2018), documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a todos os estudantes da Educação Básica no Brasil.

O Regimento Escolar, por sua vez, também é um desdobramento do PPP, distinguindo-se por estabelecer a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola. Neste documento, respeitadas as normas de elaboração estipuladas por cada sistema de ensino, são descritas as formas de trabalho, as normas dentro das quais o trabalho será desenvolvido, além dos direitos e deveres de todos os segmentos da escola.

³ Política pública nacional aprovada em 2018 atendendo as normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A articulação do PPP, Currículo e Regimento Escolar podem garantir a unidade do trabalho pedagógico. Contudo, a unidade só é efetiva quando legitimada pelo coletivo por meio da discussão e análise pública dos objetivos, atividades e normas da escola que constroem tais documentos. Logo, são instrumentos unificadores quando em sua execução criam uma convergência do interesse e do esforço coletivo dos segmentos da escola.

Observando a centralidade do PPP à gestão escolar, por retratar a organização do trabalho pedagógico, cabe ressaltar as suas dimensões, que denominam as gestões que o constitui: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MARÇAL; SOUSA, 2001). A dimensão pedagógica refere-se ao trabalho pedagógico da escola como um todo e a todas as práticas pedagógicas da escola, visando diretamente ao alcance dos seus propósitos. A dimensão administrativa toca em aspectos gerais da organização escolar, por exemplo, “[...] gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda dos demais registros sobre a vida escolar, etc” (MARÇAL; SOUSA, 2001, p. 42). A dimensão financeira envolve a captação e a aplicação de recursos financeiros, tendo em vista o desempenho pedagógico dos estudantes. Por fim, a dimensão jurídica abrange “[...] a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio no qual está inserida” (MARÇAL; SOUSA, 2001, p. 42).

A gestão pedagógica, enfatizada neste trabalho, embora seja compartilhada com um(a) coordenador(a) ou um(a) supervisor(a) pedagógico(a), é responsabilidade primeira do(a) diretor(a), “[...] cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo” (LÜCK, 2009, p. 94). A autora continua tratando com mais detalhes as responsabilidades desta gestão:

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar (LÜCK, 2009, p. 94).

Apesar de diferentes autores divergirem quanto às dimensões e aspectos da gestão escolar, concordam com a centralidade da gestão pedagógica (LÜCK, 2009).

Sendo assim, esta gestão toca nos desafios e possibilidades do cinema na formação tanto de professores, quanto de estudantes, e até mesmo da comunidade. Seja qual for a presença do cinema na escola, ou até mesmo sua ausência, a gestão pedagógica tem o que dizer sobre isso, pois perpassa suas responsabilidades.

Pensando nisso, o papel do(a) diretor(a) ganha evidência, se tratando da administração e gerência de operações, repasse de informação, controle e supervisão, principalmente quando se pensa nos princípios da gestão democrática que colocam o compartilhamento de poder e a unidade do trabalho pedagógico (LÜCK; FREITAS; GIRLING; KEITH, 2001). Mas Saviani (2008) é quem adverte o fato de que antes do(a) diretor(a) de escola ser um(a) administrador(a), é um(a) educador(a), retomando o papel do(a) diretor(a) de integrar todos os setores para a garantia do cumprimento da função educativa, que é a razão da existência da escola.

2.3 A RELAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA COM O VER E O FAZER CINEMA NA ESCOLA

Ao adentrar nas escolas brasileiras, se vê que o uso do cinema nesses espaços é comum, seja direcionado aos estudantes, pais/responsáveis, professores, gestores, funcionários e/ou comunidade. Contudo, para Canton et al (2015), a arte tem ocupado um lugar periférico nas escolas, pois em grande parte tem sido didatizada ou tem servido à substituição do professor. A investigação mostra que o cinema na escolarização é um apoio na absorção de conteúdos ou uma opção na falta de professor.

Por outro lado, segundo Severo (2018), no cenário de resistência estudantil o cinema trazido por estudantes ocupou um lugar privilegiado como formação nas ocupações de escolas de Santa Maria/RS, por propiciar conhecimento e diálogo. Nessa circunstância, foi visto o movimento da dimensão criadora do imaginário por meio da experiência sensível com o cinema na perspectiva de que os estudantes instituíram “[...] novas formas de ser/estar na escola, seja pela busca de outra relação com o cinema na escola, seja pela percepção de outras relações possíveis disparadas pelo cinema” (SEVERO, 2018, p. 46).

Porém, o contexto da educação formal no Brasil ainda exhibe a insuficiência da entrada do cinema na escola por si só, haja vista que a sua consolidação como linguagem necessita de práticas que o compreendam como tal. Quando esta virada

é feita, os sujeitos que se dispõem a encontrar-se com o cinema na escola passam de espectadores e consumidores a produtores culturais. Para isso, experiências centradas em uma posição crítica e criativa frente ao cinema são fundamentais.

O que se entende é que o trabalho com o cinema necessita evitar a polarização que, de um lado, o relega ao senso-comum e imprevisibilidade e, de outro, o cerceia em práticas inflexíveis. Logo, o cinema demanda planejamento, coordenação e avaliação, como toda experiência realizada na escola. Todavia, é preciso reconhecer as especificidades do encontro do cinema com a escola, que vão desde os recursos materiais até a formação de professores, tocando em responsabilidades do Estado na promoção de condições mínimas para que este encontro ocorra. Neste sentido, segundo Fresquet e Migliorin (2015), a regulamentação e a efetivação da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) tem muito a contribuir.

Dessa forma, assistir ou fazer filmes na escola perpassa por todas as dimensões da gestão escolar, mas compõe primordialmente a dimensão pedagógica. O que se tem, então, é a necessidade de planejamento de práticas pedagógicas e análise dos resultados educacionais a fim de promover o que Duarte (2002) chama de natureza eminentemente pedagógica do cinema. Para esta autora, o cinema é um entre os inúmeros espaços e circunstâncias em que ocorrem interações de caráter educativo intencionadas ou não, em que “[...] determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p. 19).

Fresquet e Migliorin (2015) também apresentam a importância do cinema na escola, especificamente através da afirmação de três crenças: a intensificação de invenções de mundo, a possibilidade e necessidade do risco de invenções de tempos e espaços, e a crença na inteligência intelectual e sensível dos estudantes. A partir dessas crenças é possível perceber a potência do cinema como linguagem artística que representa e inventa mundos, não cabendo ao cenário educacional o viés do entretenimento ou a lógica do espetáculo (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

Nessa perspectiva, ao propor a exibição ou produção de filmes dentro da escola, a gestão pedagógica autoriza a desordem e, assim, outras formas de ser e estar na escola. Partindo do pressuposto de que “narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam”, de acordo com Duarte (2002, p. 95), o respaldo

dessa proposição e suas repercussões é encontrado na formação de professores, visto que o conhecimento desses sujeitos sobre cinema pode orientar suas escolhas entre as mais variadas possibilidades de trabalho com os filmes. Dispor-se ao encontro com o cinema enseja conhecê-lo.

Duarte (2002) ainda aborda a composição da linguagem cinematográfica por sistemas de significação, quais sejam: câmera, iluminação, som e montagem ou edição. Embora não seja oportuno aprofundar neste trabalho as questões concernentes a este sistema, importa esclarecer a importância de conhecer basicamente estes elementos, pois são eles que definem o sentido da narrativa fílmica. Ou seja, nesse sistema de significação, todos os elementos são intencionalmente selecionados para provocar determinados sentidos no espectador, porém, “[...] nenhum desses sistemas significadores produz sentido isoladamente ou alcança seus objetivos fora de sua inserção num conjunto” (DUARTE, 2002, p. 49), já que o significado cultural de um filme se constitui no contexto em que é visto e/ou produzido.

Embora se reconheça a importância dos recursos materiais que permitem a escola se tornar um “polo audiovisual” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015), oferecendo o acesso da arte a toda comunidade, a legitimidade do cinema depende principalmente das escolhas da gestão pedagógica com relação a sua abordagem. Oliveira et al (2018, p. 183) falam da importância de um amplo conhecimento sobre o cinema e como este pode servir de dispositivo formativo:

É preciso refletir e aprofundar sobre a história do cinema, sua teoria, referências às nacionalidades das produções cinematográficas, sua língua, quem são os diretores, época de lançamento, característica de roteiro, fotografia, dos recursos elencados. Enfim, todo conhecimento que dê subsídios para análise do filme escolhido.

Diante de tudo, se cabe à escola legitimar o cinema como “ato criativo e estético” (OLIVEIRA, 2017), este é um dos compromissos da gestão pedagógica. Isso sugere voltar o trabalho pedagógico da instituição ao reconhecimento do cinema como arte, estabelecendo uma cultura cinematográfica. Entende-se que para isso é fundamental a mediação da experiência com o cinema, além da descentralização do papel do professor que, conforme Fresquet e Migliorin (2015), no momento da assistência a filmes permanece na mesma posição que os estudantes: todos de frente para a grande tela.

Desse modo, o trabalho com o cinema a que se refere exige criticidade e conhecimentos específicos, pois, de acordo com Barbosa (2014, p. 249), “o acesso às diferentes mídias desde a pequena infância não garante autonomia e autoria, e muitas vezes promove, e acentua, o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo”, como comumente ocorre no atual cenário educacional ao limitar o cinema a um recurso didático.

No entanto, assim como ocorre com a leitura, só se propicia apreciação e produção de cinema na escola quando os professores, no papel de mediadores, valorizam o potencial educativo do cinema. Nesse sentido, se faz importante a ampliação de experiências dos professores com o cinema como dispositivo formativo. Seja qual for a presença do cinema na escola, ou até mesmo sua ausência, ela é condicionada pelas decisões que perpassam a gestão pedagógica e sua realidade.

Considerando a organização escolar, é responsabilidade da gestão pedagógica materializar a presença da linguagem cinematográfica no trabalho pedagógico unificado da escola. Para isso, o PPP, o Regimento e o Currículo são documentos em que o cinema necessita estar previsto, como apreciação ou criação de filmes. Assim, é da autonomia da gestão pedagógica planejar, coordenar e avaliar como este trabalho será desenvolvido durante o ano letivo, conforme a Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014).

Ao pensar no cinema na escola a partir da lei, Severo (2018, p. 28) diz que “[...] cabe pensar se tem se configurado como mais uma forma hegemônica de dizer o que deve ser feito pelos professores e pela escola ou tem enfatizado a potência do encontro do cinema com a educação”. Com isso, se espera que a mobilização da sétima arte na escola se dê pela potência educativa que a mesma possui e não pela imposição, como acontece com a maior parte das políticas públicas educacionais. A lei, que para Fresquet e Migliorin (2015) pode ser nada ou uma revolução na escola, pode apoiar com filmes acessíveis a serem selecionados cautelosamente sem imposição às escolas e sem gastos, com estrutura adequada para projeção, com estímulo e qualificação da rede com potencial capilaridade da presença do cinema na educação e com a provocação de criação com o cinema.

3 METODOLOGIA

Ao voltar-se às ações intencionais do ato de ensinar e aprender no contexto escolar, esta pesquisa inscreve-se no campo da educação. Diante da tendência pragmática presente no discurso acerca desse campo, discutidas por Gatti (2012) e André (2001), cabe destacar que, tencionando produzir conhecimentos mais pertinentes e confiáveis, esta pesquisa não está a serviço da resolução das demandas sociais. Para Gatti (2012, p. 21), na pesquisa, a própria compreensão de demanda social deve ser questionada, porque alguns indicadores de demanda social são claros, enquanto outros são aleatórios e, neste último caso, “[...] toda demanda social é flutuante, sujeita aos modismos, a grupos hegemônicos eventuais”. Ainda, é preciso superar o que André (2001, p. 57) diz ser “[...] uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria”.

Esta pesquisa também preocupa-se com a rigorosidade metódica. Por isso, busca respeitar os critérios gerais de avaliação, envolvendo desde a relevância científica e social do trabalho até a sua análise densa e fundamentada, e os critérios mais específicos ao tipo de pesquisa (ANDRÉ, 2001). Já a escolha pela pesquisa de natureza qualitativa diz respeito à natureza das questões da pesquisa, como menciona Gatti (2012), apontando para a superação da dicotomia quantitativo e qualitativo, porque “[...] as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem” (GATTI, 2012, p. 30). Além disso, tal escolha reconhece seus limites, visto que todas as formas de obtenção de dados são criadas, logo, não são a própria natureza das coisas ou a totalidade da realidade (GATTI, 2012).

Segundo Triviños (1987), esta pesquisa é de natureza qualitativa pois parte de algumas premissas: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados no qual o pesquisador é instrumento-chave, é descritiva, preocupa-se mais com o processo do que com os resultados e o significado é sua preocupação essencial. Tendo em vista tal subjetividade, a pesquisa de natureza qualitativa não interessa-se com a quantificação. Morosini (2006, p. 502) também fala sobre esse tipo de pesquisa:

Empregam procedimentos de perspectiva qualitativa, preocupam-se com a descrição dos fatos observados para interpretá-los e compreendê-los no contexto global em que se produzem com a finalidade de produzir explicações sobre eles.

Já a tipologia metodológica desta pesquisa é o estudo de caso, pois o seu interesse se concentra em poucos objetos a serem investigados em profundidade, permitindo um conhecimento amplo e detalhado dos mesmos. A escolha é justificada pelo fato de que o estudo de caso se detém em um fenômeno contemporâneo em seu contexto, quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos (YIN, 2001). Logo, Yin (2001, p. 21) complementa: “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Com isso, a produção de dados se deu em dois momentos: estudo bibliográfico e estudo empírico. O primeiro contou com autores que abordam os temas que atravessam a pesquisa: Duarte (2002) e Fresquet e Migliorin (2015), nos estudos do cinema na educação; Lück (2007, 2009) e Paro (2000, 2001), nos estudos da gestão escolar, entre outros. O segundo contou com a equipe gestora de 3 (três) escolas públicas de Educação Básica da rede estadual e municipal de Santa Maria/RS que realizaram ou realizam formação continuada de professores através do projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” que tem o cinema como dispositivo formativo.

O estudo empírico, então, teve como cenário 3 (três) escolas parceiras do projeto de extensão desenvolvido pelo GEPEIS de 2014 a 2018, projeto pertencente à ação coletiva em nível nacional acerca da formação de professores e o cinema. Todas as escolas ofertam Ensino Fundamental, estão localizadas na zona urbana, especificamente em bairros periféricos, porém, 2 (duas), estão vinculadas ao sistema de ensino municipal, enquanto 1 (uma), ao sistema de ensino estadual. A escolha pela participação da equipe gestora foi intencional, visando sujeitos que possam responder o problema levantado na pesquisa, sendo inicialmente delimitados o(a) diretor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) de cada escola, totalizando 6 (seis) sujeitos. Contudo, efetivamente 4 (quatro) sujeitos participaram, em virtude da desistência de 2 (dois) diretores motivada pela falta de tempo em meio ao excesso de tarefas da gestão escolar e pelo desconhecimento do trabalho com o cinema na sua escola, segundo os próprios diretores.

Importa esclarecer que o projeto de extensão ocorreu em cada escola de diferentes modos e em períodos distintos. Em 2 (duas) escolas, a parceria foi feita apenas em 2014 por meio do “Cinema Itinerante” (PEREIRA et al, 2017), que

consistiu em 1 (um) ou 2 (dois) encontros nas escolas visando à formação de professores para a concretização da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014). Em geral, nesses encontros foram realizadas a exibição de filmes e a discussão sobre os mesmos e, ainda, sobre o cinema na vida e na escola.

Já em 1 (uma) das escolas, a parceria foi iniciada em 2017 e mantém-se até hoje por meio de oficinas de cinema, primordialmente. Nas oficinas, realizadas em uma turma específica, com abertura a estudantes do turno inverso, professores e estudantes exploram as especificidades da linguagem cinematográfica, vendo e fazendo filmes. Nesta escola, a parceria em 2019 vem ampliando suas ações para encontros de formação de professores com o cinema e cineclube com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o estudo empírico foram selecionados como instrumentos a entrevista individual semiestruturada e a pesquisa documental. Contendo 16 questões abertas (ver nos apêndices), as entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas. A pesquisa documental compreendeu a análise do PPP e do Regimento Escolar das escolas lócus da pesquisa, seguindo um roteiro (ver nos apêndices). A escolha pelo instrumento da entrevista semiestruturada foi motivada por sua capacidade em proporcionar melhor compreensão da perspectiva do sujeito, enquanto a pesquisa documental contribui na complementação dos dados ao tratar de documentos identitários da escola.

Ainda no estudo empírico, a análise e interpretação dos dados produzidos abrangeu a análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo tem como função principal o desvendar crítico, isto é, procurar o que envolve o significado das palavras. Sendo assim, analisa as comunicações, classificando o material coletado em temas ou categorias que colaboram na compreensão do que está implícito nos discursos. A organização da análise é dividida da seguinte forma: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise compreende a organização do material e a sistematização das ideias iniciais para as sucessivas operações de análise. A análise de conteúdo recomenda inicialmente a leitura flutuante dos materiais coletados, posteriormente a seleção dos materiais para a análise e, assim, as hipóteses são formuladas com vistas à elaboração de indicadores que possam direcionar a interpretação final (BARDIN, 2011).

A exploração do material, para Bardin (2011), é a etapa em que se codificam os dados, ou seja, processo em que os dados são transformados de forma sistemática e agregados em unidades. Nessa fase, todo o material é recortado em unidades de registro, tomadas aqui como os parágrafos da entrevista dos quais são identificadas as palavras-chave. É o resumo dessas unidades de registro que permite a realização de uma primeira categorização. Com isso, as entrevistas são recortadas em unidades de registro, agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, possibilitando as inferências. Cabe lembrar que as categorias podem ser definidas a priori de modo que o processo de unitarização permite confirmá-las ou refutá-las, neste último caso emergindo novas categorias.

Por fim, o tratamento dos dados consiste em captar o conteúdo latente contido em todo o material analisado. Diante dos resultados brutos, cabe significá-los e validá-los, o que enseja ir além do conteúdo manifesto dos materiais a fim de alcançar o seu conteúdo latente, ou seja, o sentido implícito nos mesmos. É o momento da condensação e destaque dos dados para a análise, culminando na inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Nesta pesquisa foram eleitas a priori as seguintes categorias: formação continuada com o cinema; cinema nas práticas pedagógicas. Uma síntese da produção dos dados da pesquisa pode ser observada no quadro 1. Neste quadro são apresentadas as categorias elencadas a priori e os temas resultantes dos assuntos mais enfatizados na análise das entrevistas. A delimitação dos temas, bem como os conteúdos/textos são descritos com detalhes no capítulo destinado à discussão da produção dos dados.

Quadro 1 - Síntese da produção dos dados em categorias e temas

| Categorias | Formação continuada com o cinema | Cinema na prática pedagógica |
|--------------|--|--|
| Temas | Interesse | Objetivo |
| | Participação dos professores | Espaços e momentos em que está presente na escola |
| | Potências | Desafios e dificuldades |
| | Insuficiências | Facilidades |
| | Influências na prática pedagógica com o cinema | Provocações |
| | | Práticas repensadas a partir da formação continuada com o cinema |

Fonte: A autora

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O QUE PODE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM O CINEMA?

A formação continuada é concebida como o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional, com vistas ao ensino. A respeito da formação de professores, Nóvoa (2009) defende a indissociabilidade das dimensões pessoal e profissional no sentido de um auto-conhecimento. Tardif (2002), por outro lado, ao reconhecer o professor como sujeito do conhecimento, propõe que há saberes mobilizados, utilizados e produzidos pela prática. Para ambos os autores, a escola é espaço de formação na qual os professores devem ter centralidade. Dessa forma, o cinema na formação continuada se apresenta como um dispositivo formativo, conforme Souto (2007), capaz de provocar a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as questões postas à docência.

A partir do referencial teórico adotado, são apresentadas as discussões sobre os dados produzidos pela pesquisa, relativos à formação continuada com o cinema, tendo em vista a gestão pedagógica. Para isso, este subcapítulo aborda temas e os delimita, incluindo trechos das entrevistas no espaço dos conteúdos/textos, de forma a esclarecer a origem dos temas.

4.1.1 Interesse

Figura 1 - Sistematização do tema “Interesse”



Fonte: A autora

Ao pensar nos motivos que levaram cada escola a aceitar a formação continuada de professores pelo cinema, foi possível perceber que houve uma intencionalidade em mobilizar tal formação nas práticas pedagógicas com a linguagem cinematográfica. Por um lado, algumas escolas desejavam dar início ao cinema na escola de forma proveitosa aos estudantes. Por outro, a escola que já tinha o cinema como projeto voltado a um grupo de estudantes, na qual pensa que a formação pode ser uma alternativa à continuidade do cinema nas práticas pedagógicas através de professores que interessam-se pela linguagem. No entanto, ambas não mencionam a formação como uma possibilidade de tornar o cinema uma prática comum a toda instituição.

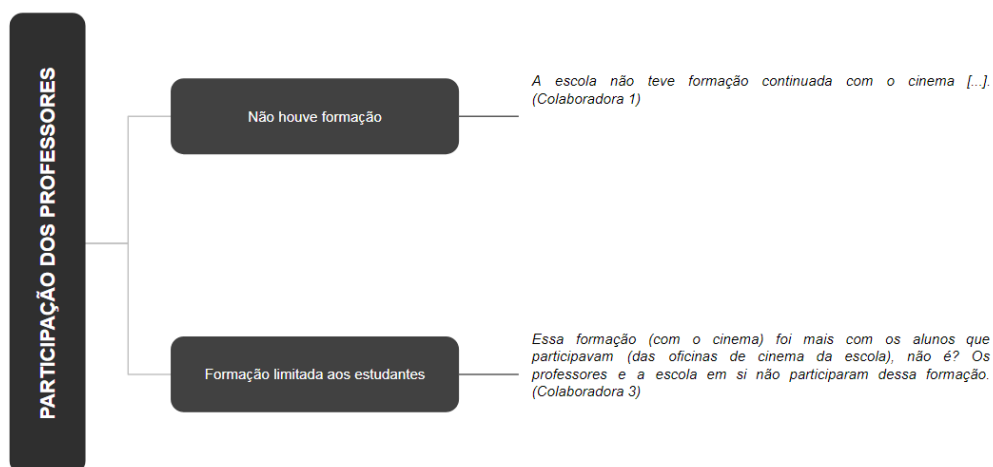
Dessa forma, interessar-se por uma determinada formação diz respeito ao principal propósito da gestão pedagógica, que é articular a organização da escola para o trabalho escolar, isto é, para a aprendizagem e a formação dos estudantes (LÜCK, 2009). Quando a escola acredita que os seus professores devam investir no

cinema como dispositivo formativo, de certa forma acredita que isso possa contribuir diretamente ou indiretamente na sua docência. Por isso, é importante que a formação seja opcional, de forma que a escola possa decidir por realizar ou não, com base em suas demandas.

Então, pensar a formação de professores é indissociável do pensar os objetivos para/com a escola. A colaboradora 4, por exemplo, ao compreender a identidade aberta da escola como uma motivação para a realização da formação, fala da consonância do cinema com as razões de ser da escola, neste caso, ligadas à sua realidade e às mudanças que marcam a contemporaneidade, como as novas formas de aprender e produzir conhecimento. Construir e conhecer essa identidade é fundamental para que a gestão pedagógica reconheça suas necessidades e proponha formações mais adequadas ao corpo docente, cabendo isso à função constitutiva da gestão escolar pelo PPP (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

4.1.2 Participação dos professores

Figura 2 - Sistematização do tema “Participação dos professores”



Fonte: A autora

Quanto à participação na formação, as colaboradoras demonstraram que os professores não foram contemplados. A colaboradora 1 fala que o único contato com

o cinema foi feito através do “Projeto Mais Educação”, havendo oficina de vídeo em 2014/2015 aos estudantes. Já a colaboradora 3 diz que a formação foi voltada aos estudantes participantes do projeto de cinema que está sendo desenvolvido na escola.

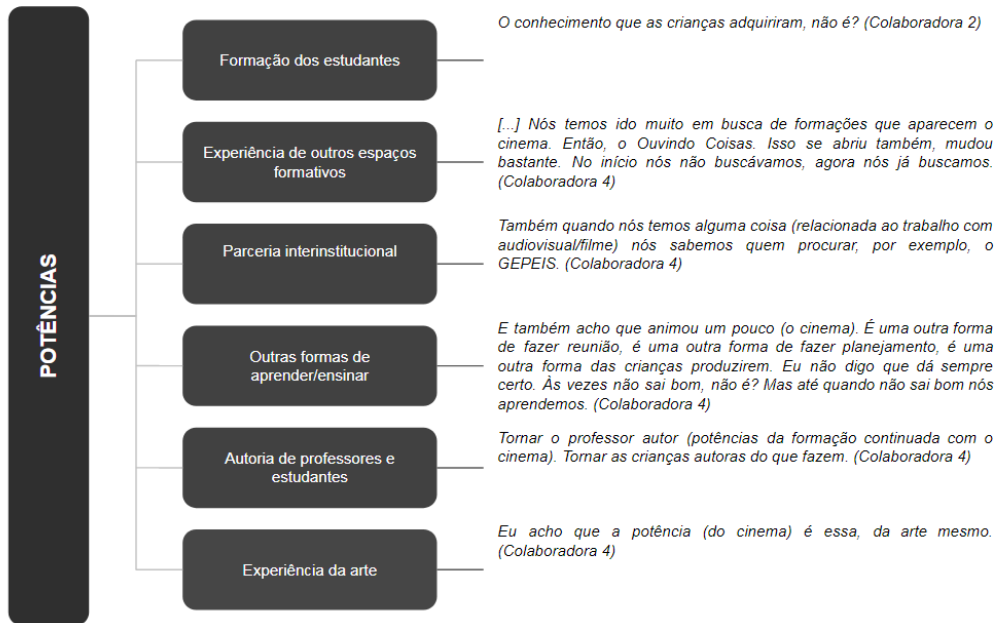
Frente a isso, é preciso considerar alguns aspectos limitadores da pesquisa, como: a distância temporal das formações realizadas em 2014; as alterações de funções dos professores dentro da mesma escola, principalmente na gestão escolar; a pontualidade das formações de 2014, restritas a 1 ou 2 encontros por escola. Segundo Pereira et al (2017), as formações nas respectivas escolas compõem o que foi chamado de “Cinema Itinerante”, desenvolvido no ano de 2014, contando com a presença de professores e estudantes, ou apenas de professores:

[...] São encontros nas escolas de Santa Maria/RS/BRASIL, objetivando formar professores para colocar em voga a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que discute a questão de assistência de duas horas mensais de cinema nas escolas brasileiras (PEREIRA et al, 2017, p. 20).

Essa discussão lembra que o encontro dos professores com o cinema deve se dar de forma autônoma, podendo resultar em práticas na sala de aula ou não. Quando a formação é realizada somente com a finalidade de materializar-se em uma prática pedagógica de toda a instituição, como as formações nessas escolas demonstraram pelo interesse na apropriação da técnica do cinema, conforme Pereira et al (2017), há o risco de limitar-se a um trabalho imposto ou com muitas resistências. Pensando nisso, a boa relação professor-cinema é mais decisiva ao cinema na escola do que o saber específico sobre a linguagem cinematográfica, segundo Bergala (2008).

4.1.3 Potências

Figura 3 - Sistematização do tema “Potências”



Fonte: A autora

Ao serem questionadas sobre as potências da formação continuada com o cinema, diversos elementos foram destacados pelas colaboradoras, como mostra a figura 3. O primeiro enfatiza a formação dos estudantes com o cinema, mencionado por todas as colaboradoras. Apesar da formação continuada não centrar-se na prática, ela reverbera nas aprendizagens dos estudantes, tendo a mediação do professor. Nessa prática, o professor não ensina cinema mas o experencia na companhia dos estudantes (BERGALA, 2008). Por isso, ao trazer o cinema para o cenário escolar por intermédio do professor, a formação tem a potência de provocar outras formas de aprender/ensinar, desestabilizando as relações verticais na escola que instituíram alguns como “aprendentes” e outros como “ensinantes” (FRESQUET, 2013).

Na gestão pedagógica comprometida com relações democráticas, a mobilização da ética, estética e política da arte do cinema, bem como o seu protagonismo, é primordial para a superação de práticas reprodutoras. Nesse sentido, a experiência da arte, elencada como potência, convida os professores a

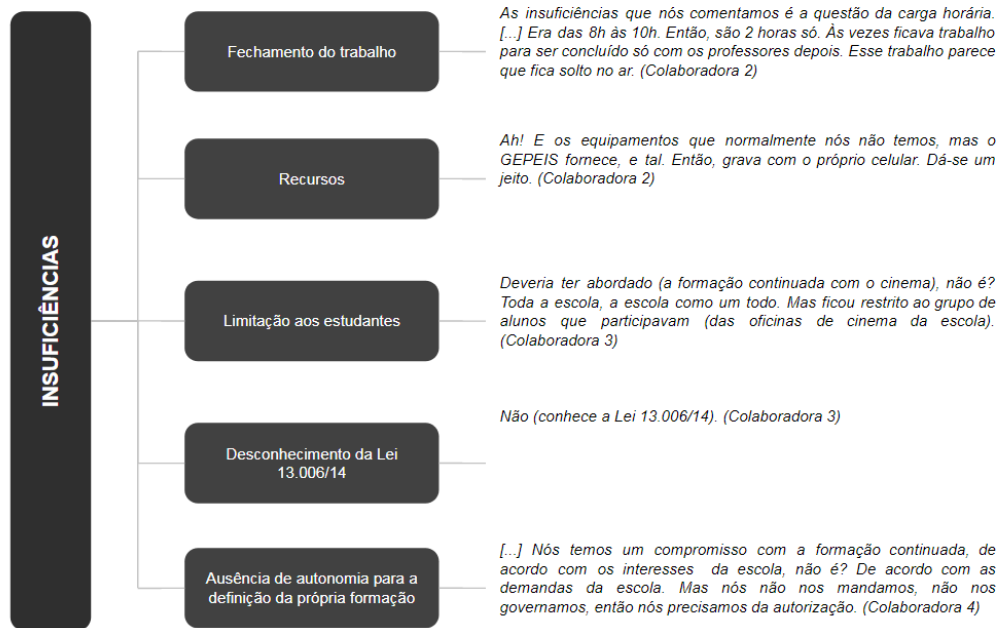
um diálogo capaz de desassossegurar e desnaturalizar a própria realidade, como “uma experiência formadora a partir de uma concepção ética, estética e política da formação docente” (OLIVEIRA, 2014, p. 71). Além disso, a autoria de professores e estudantes, outra potência da formação salientada por uma das colaboradoras, possibilita aos sujeitos enxergar-se como receptores e produtores da cultura em que estão imersos:

A sensação de autoria e de criação atrela uma emoção forte. Tímida e modesta, ela materializa alguma forma de intervir na produção da cultura e de sentir que aquilo tem um valor para si e para o entorno imediato (colegas, professores, familiares) (FRESQUET, 2013, p. 88).

Por fim, uma das colaboradoras também mencionou a experiência de outros espaços formativos e a parceria interinstitucional como potências da formação continuada com o cinema. Isso diz respeito à gestão pedagógica ser provocada a expandir os espaços formativos dos docentes, habitualmente ofertada na escola, pelas possibilidades de conhecer e compartilhar outras discussões sobre o cinema na escola. Já a parceria reflete o estreitamento da relação escola-universidade em colaboração de mão dupla, na tentativa de superação de extremos, como o “empirismo” ou o “academicismo”.

4.1.4 Insuficiências

Figura 4 - Sistematização do tema “Insuficiências”



Fonte: A autora

Pensar nas potências e insuficiências da formação continuada se aproxima do que Lück (2009) chama de autocontrole da escola. Tal postura é parte inerente à gestão escolar que “[...] supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo esse último a observação e a comprovação dos objetivos e tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476-477). Partindo do princípio de que a equipe gestora fala em nome de um coletivo, suas falas são um olhar acerca da formação na escola, dando indício do que se pode potencializar ou mudar nas futuras ações.

Ao trazer o fechamento do trabalho como uma das fragilidades da formação, a colaboradora 2 revela os anseios da escola com a ordem do planejado. No entanto, a experiência do cinema enseja o respeito ao tempo e ritmo de cada um, sendo impossível prever seus desdobramentos. Não se trata de ampliar o tempo de formação, mas reconhecer o quanto o cinema na escola configura o germe de caos e desordem (FRESQUET, 2013). Embora toda prática pedagógica deva ser

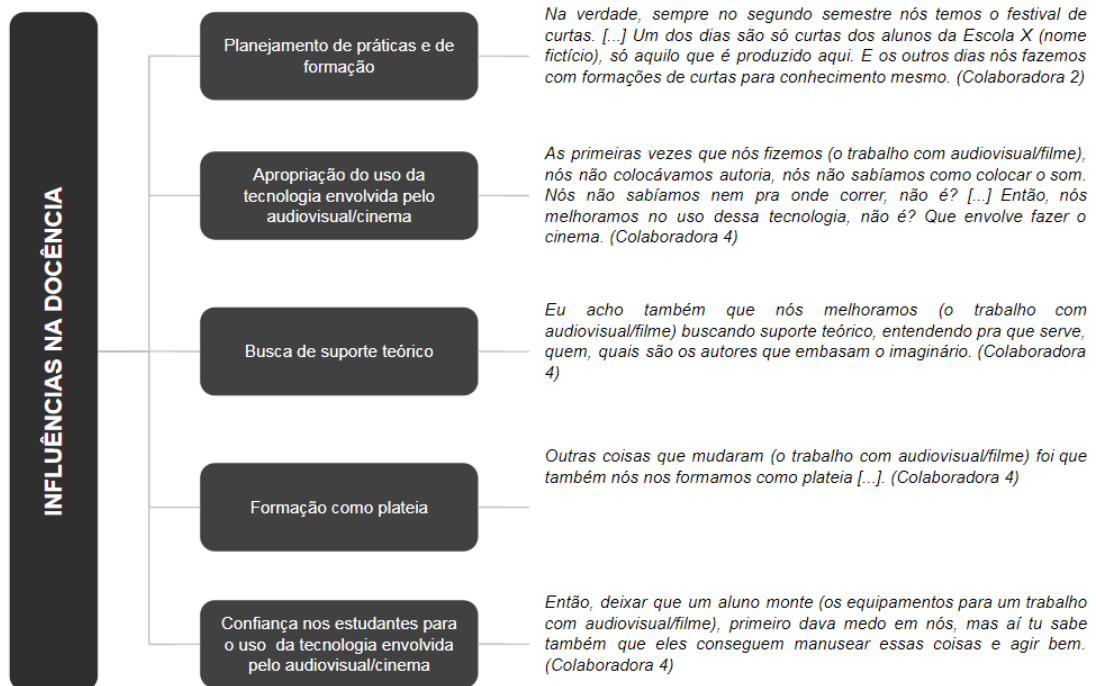
planejada em conformidade com o plano da gestão pedagógica, a flexibilidade faz parte dessa previsão (LÜCK, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A colaboradora 2 também fala dos poucos recursos para a realização da formação. Certamente o cinema demanda minimamente espaços e equipamentos adequados para a exibição ou produção. Por outro lado, as principais questões postas à docência não estão unicamente nesses aspectos, como muito se acredita, mas estão na transformação da formação com vistas ao entrelaçamento com a profissão (NÓVOA, 2017). O que a formação propõe, nesse viés, é pensar no que a escola pode viver com o cinema, no interior da sua realidade. Isso não significa aceitar as condições que o poder público oferece às escolas, mas questionar um discurso que tende a imobilizar. Nesse sentido, como foi relatado, a discussão sobre a Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) na formação é uma insuficiência, porque perde de abordar a importância da regulamentação e das políticas públicas à consolidação do cinema na escola onde “[...] uma lei pode não ser nada, mas pode também ser uma revolução [...]” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 15).

A limitação da formação aos estudantes e a ausência de autonomia para a definição da própria formação, enquanto insuficiências, levantam algumas questões. Como a formação tem feito o convite ao encontro dos professores com o cinema? O que pode ser discutido até o momento é que quem participa é muito mobilizado pelos estudantes, pelas práticas com eles, sendo potente mantê-los envolvidos na formação em que todos se colocam à disposição de aprender e ensinar juntos. E como o poder público pode acolher as demandas de formação continuada? Diante da “autonomia relativa” das escolas, que integram e dependem de um sistema de ensino, pode haver uma colaboração mútua entre a gestão escolar e os órgãos centrais e intermediários dos sistemas, considerando a gestão interna e as diretrizes gerais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

4.1.5 Influências na docência

Figura 5 - Sistematização do tema “Influências na docência”



Fonte: A autora

Segundo as colaboradoras 2 e 4, uma das influências na docência é o planejamento de práticas pedagógicas e de formação de professores tendo o dispositivo do cinema, indicando que, levar essa arte para a escola enseja melhorar a qualidade da experiência dos professores (BERGALA, 2008). Por iniciativa própria, alguns professores passaram a incluir o cinema em suas aulas, seja como exibição ou produção, da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Enquanto por meio de práticas mais abrangentes, como cineclube, festival e exibição em reunião à comunidade, o cinema começa a articular-se na gestão pedagógica, sendo previsto no PPP como “meio de produzir conhecimento”, de acordo com a colaboradora 4. Nesse contexto, a busca da escola por suporte teórico é outra influência, contribuindo na compreensão e qualificação das práticas planejadas.

Além disso, a formação com o cinema vem sendo referência aos demais encontros formativos na escola, que contemplam os professores estagiários:

E nas reuniões dos professores também. Quando, por exemplo, nós vamos fazer a reunião, já temos escolhidos curtas e também trabalhamos com filmes documentários. Inclusive, a primeira formação dos estagiários da escola foi a exibição do documentário “Tarja Branca”. Então, nós temos via aprender a usar essa ferramenta, não é? (Colaboradora 4)

A colaboradora 4 fala que tem observado nos professores a apropriação da tecnologia envolvida pelo cinema, bem como a confiança dos professores nos estudantes para/com o uso dessa tecnologia. Muito disso se deve ao momento de criação da formação, principalmente, na qual professores e estudantes se veem desafiados a explorar desde recursos simples, como o smartphone e a câmera fotográfica digital, até recursos mais complexos, como a câmera fotográfica profissional. Ao passo que, na exibição, a mesma colaboradora nota a influência na “formação como plateia”, devido ao conhecimento das condições e posturas necessárias para que a experiência com a arte seja enriquecedora.

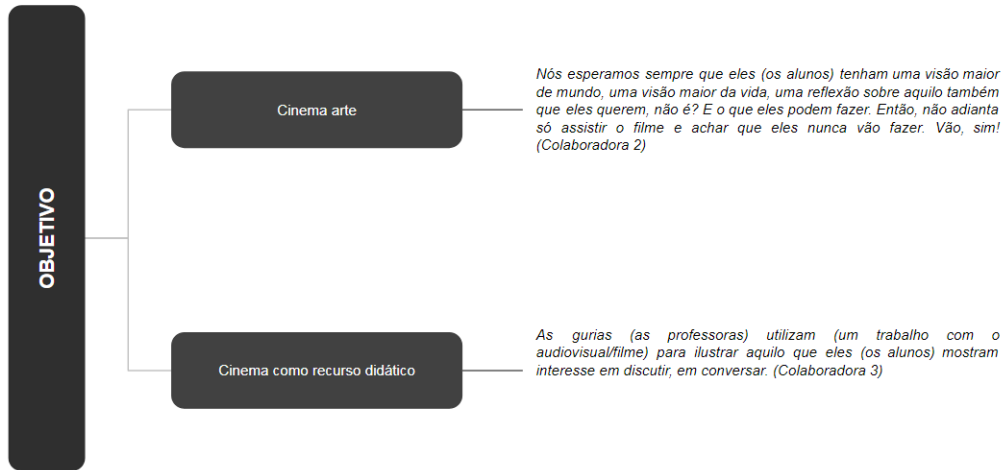
4.2 CINEMA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Por práticas pedagógicas se concebe a prática de ensino-aprendizagem em que há intenções educativas, articuladas à educação como prática social e ao conhecimento como construção histórica-social. Para Freire (2016), essa prática deve ser dialógica, pois envolve a relação professor-estudante, sujeitos que interferem-se mutuamente na construção do conhecimento. Falar em prática pedagógica a partir dessa perspectiva implica a centralidade do estudante e a presença de temas, como a formação docente e a construção de saberes docentes, assim como a reflexão sobre a sociedade que temos e a sociedade que queremos. Logo, a linguagem cinematográfica nas práticas pedagógicas diz sobre suas possibilidades, como dispositivo formativo posto por Souto (2007), na construção do conhecimento coerente com os objetivos, a realidade e a necessidade da escola.

São apresentadas as discussões sobre os dados produzidos pela pesquisa que, na perspectiva da gestão pedagógica, aborda o cinema nas práticas. Assim como no subcapítulo anterior, trata dos temas e suas delimitações, contando no espaço dos conteúdos/textos com trechos das entrevistas.

4.2.1 Objetivo

Figura 6 - Sistematização do tema “Objetivo”



Fonte: A autora

Como mostra a figura 6, a prática com o cinema pode ser oriunda de dois objetivos: cinema arte e cinema como recurso didático. O primeiro encara os filmes como “encontro com a alteridade” (BERGALA, 2008), um dos pressupostos estabelecidos na formação discutida ao longo da pesquisa. Já o segundo encara os filmes como um meio para “transmitir algo” (BREZOLIN et al, 2017). Logo, os objetivos das práticas podem revelar como a gestão pedagógica tem concebido e legitimado o cinema.

O trecho da fala da colaboradora 2 é significativo para a compreensão do cinema arte, porque abrange a capacidade de ampliação de horizontes de visão, o que leva a questionar, ver além de si mesmo e “inventar mundos” (MIGLIORIN, 2015). Dessa forma, o cinema é reconhecido por sua singularidade artística e é nisso que está sua potência formativa. Embora ele possa servir a aprendizagem de conteúdos, este não é seu fim, pois sua justificativa na escola é do “ato criativo e estético” (OLIVEIRA, 2017). Em correspondência a isso, a colaboradora 4 diz que na gestão pedagógica da sua escola as práticas de exibir ou criar filmes têm o objetivo de produzir conhecimento.

As colaboradoras 2 e 4 também se aproximam ao se referir a outros objetivos relacionados à arte, como por exemplo, expressar, produzir coletivamente, formar

plateia e ampliar repertório. Com isso, o cinema vislumbrado na gestão pedagógica da escola das colaboradoras se abre a algumas possibilidades, como: prática cultural que dá sentido e significado ao seu redor; arte coletiva, realizada pela participação ativa de vários sujeitos; experiência que demanda condições e disposições para que ocorra; experiência com outras estéticas, transcendendo o cinema de puro consumo dominado por uma filmografia hegemônica, da qual fala Bergala (2008).

Na escola das colaboradoras 2 e 4, há uma preocupação em garantir o acesso dos estudantes à arte, incluindo o cinema, para a construção de uma educação digna, de qualidade e de tempo integral. Com isso, o PPP e o Regimento Escolar, em geral, têm um olhar atento à arte: na Filosofia da Escola, alicerçado na Constituição Federal (CF) de 1988 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2007 para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; nos Objetivos da Escola, para desenvolver todas as dimensões da formação humana; na Matriz Curricular da Escola, como componente curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; na Definição do Plano de Estudos, dentro da metodologia de projetos; e até mesmo nas Normas de Convivência, visando à proposta de diversidade.

Em contrapartida, na entrevista da colaboradora 3 sobressai o objetivo de ilustrar, o que mostra o cinema como um recurso, já que ele não é um fim em si mesmo. Na gestão pedagógica que leva em conta o recurso, suas práticas são organizadas de outras formas, como exemplifica a colaboradora 1, ao discorrer sobre o que é feito a partir do cinema na sua escola: “*produção de textos, confecção de painéis relacionados ao filme, etc*”. O filme passa a ser didatizado porque o interesse maior está no que ele pode gerar, neste caso, na capacidade dos estudantes em interpretar e produzir texto.

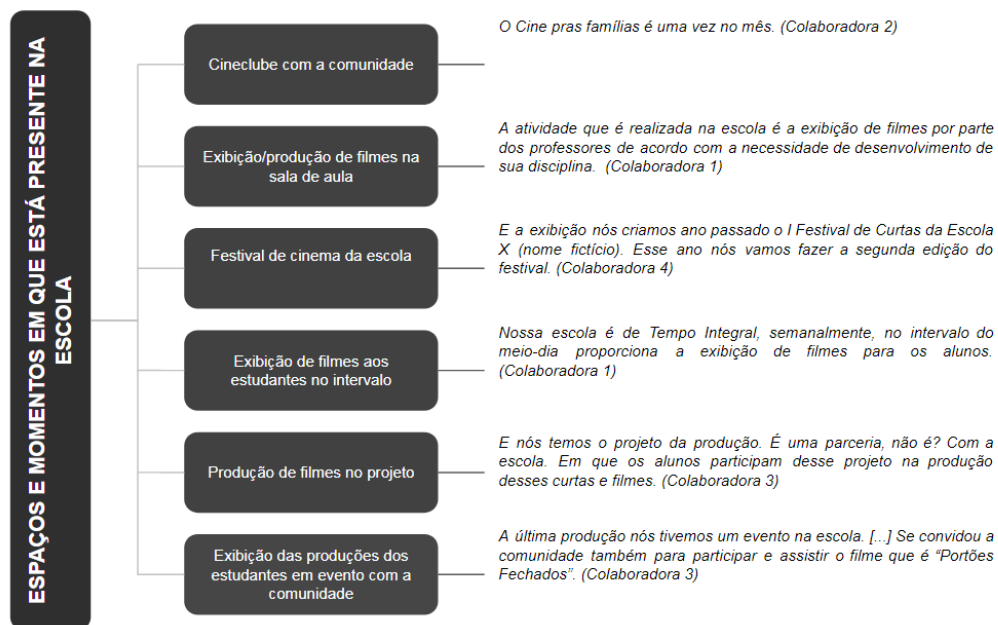
Se o filme por si mesmo não é significativo no processo de ensino-aprendizagem, qualquer trabalho com ele é facilmente aceitável. É o que comumente ocorre quando os filmes servem à ilustração do conteúdo, a um produto, à moralização, ao entretenimento dos estudantes, ou até mesmo como “coringa” e “tapa-buraco”, que Canton et al (2015) têm visto como a substituição de um professor ausente. Diante disso, reconstruir esse trabalho envolve uma virada à potência artística do cinema, sendo expressivo instituí-la nos documentos da escola.

É necessário considerar os documentos, pois possuem certa confluência com as práticas. Por exemplo, as escolas que encaram o cinema como recurso, embora

tragam no PPP e no Regimento Escolar a arte para desenvolver a expressão e a sensibilidade, desfavorecem esse objetivo quando citam o cinema: uma delas se refere aos filmes para o trabalho preventivo e de conscientização; a outra se refere ao audiovisual para subsidiar e complementar as atividades. Tais referências distanciam-se do cinema como dispositivo porque estão limitadas à transmissão de uma mensagem e à realização de uma prática vista como secundária.

4.2.2 Espaços e momentos em que está presente na escola

Figura 7 - Sistematização do tema “Espaços e momentos em que está presente na escola”



Fonte: A autora

Pelas entrevistas, hoje o cinema é operado nas escolas em 6 (seis) momentos e espaços, 4 (quatro) dirigidos especificamente aos estudantes e 2 (dois) estendidos à comunidade. As práticas que têm como público alvo apenas os estudantes são: exibição/produção de filmes na sala de aula, festival de cinema na escola, exibição de filmes aos estudantes no intervalo e produção de filmes no

projeto. Já as práticas que integram a comunidade são: cineclube com a comunidade e exibição das produções dos estudantes em evento com a comunidade. Portanto, as escolas por onde passou a formação continuada com o cinema conduzem diversas práticas com a sétima arte.

A iniciativa de incorporar a comunidade nas práticas com o cinema relaciona-se com uma gestão pedagógica que visa à democratização do acesso à arte. É o que exhibe a colaboradora 2, ao citar o cineclube às famílias, e a colaboradora 4, ao responder o seguinte: “[...] *outra coisa que estamos fazendo é oportunizar que a comunidade sempre venha ver esses filmes (produzidos pelos estudantes)*”. No PPP da escola dessas entrevistadas há a inquietação com a garantia de experiências com a arte aos estudantes que, em sua maioria, estão em vulnerabilidade socioeconômica. Nessa realidade, abrir as portas da escola para a comunidade é levar o cinema para além dos estudantes, interferindo na formação das famílias, podendo ampliar repertório fílmico, valorizar as produções dos estudantes e criar um sentimento de pertença entre escola e comunidade. Com base em Fresquet e Migliorin (2015), a atividade da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) pode fortalecer a iniciativa e transformar a escola em “polo audiovisual na comunidade”.

Ainda, a integração da comunidade para a assistência de filmes indica a participação de todos os segmentos na escola. Bem como a colaboradora 4, o relato da colaboradora 3 sobre a exibição das produções dos estudantes pode retratar apenas uma prestação de contas do que vem ocorrendo na escola, ou ir adiante e incluir toda a comunidade como parte da escola. Lembrando que para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é a participação o principal meio para a gestão democrática. Assim, a aposta é de que atitudes como essas passem a refletir em uma escola que não seja apenas um prédio, mas um lugar de referência para se estar junto com o outro, aprendendo e ensinando.

Sobre a prática com o cinema voltada aos estudantes, cabe distinguir suas perspectivas em meio a tamanhas semelhanças, a exemplo da exibição de filmes no festival e no intervalo, citadas pelas colaboradoras 4 e 1, respectivamente. O festival é pautado pelo objetivo do cinema arte e, por isso, entende que “*a exibição de filmes é sempre dentro do cunho pedagógico, não é?*” (Colaboradora 4). A atenção é dada à valorização das produções internas e externas e à ampliação de repertório. Contrariamente, no intervalo, a exibição é mobilizada pelo objetivo do cinema como recurso, na qual o filme possui o papel de entreter os estudantes, passar o tempo.

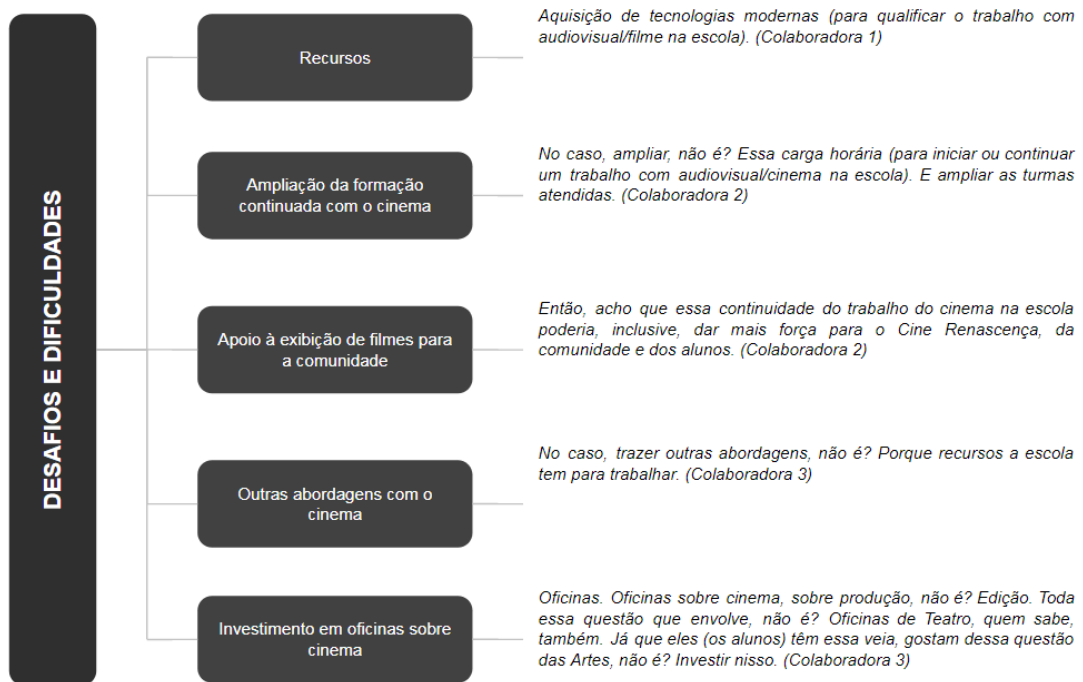
Pode-se concluir que não é apenas o espaço e o momento que muda substancialmente a prática, mas a intencionalidade com ela, recordando que “[...] qualquer redução do cinema ao entretenimento ou à lógica do espetáculo retira o próprio cinema da cena educacional” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 9).

Afinal, como deve prevalecer a prática com o cinema para os estudantes? Viu-se que há ocasiões para toda a escola na forma de exibição, como os festivais e os filmes no intervalo, e agora somam-se a exibição/produção de filmes na sala de aula ou no projeto. O primeiro ponto é lembrar a coletividade e a horizontalidade do cinema, na qual a escuta dos estudantes é fundamental, como indica a colaboradora 2 ao dizer “*o das produções da sala de aula é quando o professor acha necessário, e esses outros é de acordo com os interesses dos estudantes*”. Esse trecho também levanta o segundo ponto, que é perceber a necessidade do cinema nas práticas e estabelecer uma regularidade. O terceiro ponto é compreender que o cinema não é responsabilidade de um professor, disciplina ou projeto, mas deve ser de uma escola inteira.

Posto que todas as escolas operam com o cinema em distintos espaços e momentos, o olhar aqui lançado busca colocar essas práticas à prova para enriquecê-las. Diante disso, é apontado para a gestão pedagógica a necessidade de articulação de meios e condições que assegurem os elementos de anarquia e perturbação próprios do cinema (BERGALA, 2008), tarefa complexa ao se dar no interior de uma instituição profundamente marcada pela disciplina, ordem e reprodução. Para isso, a mediação de professores com gosto genuíno por filmes, a insistência pelo cinema em práticas frequentes, a consolidação do cinema no projeto pedagógico da escola, e a mobilização dessa arte pela ordem do desejo são pontapés iniciais (BERGALA, 2008).

4.2.3 Desafios e dificuldades

Figura 8 - Sistematização do tema “Desafios e dificuldades”



Fonte: A autora

Entre os desafios e dificuldades ao cinema nas práticas pedagógicas, a questão dos recursos foi ressaltado por 3 colaboradoras. Tal questão é fundamental, visto que tencionar o cinema na escola impõe à gestão pedagógica a garantia de condições indispensáveis, interligada às gestões administrativa e financeira (MARÇAL; SOUSA, 2001). Contudo, a situação física de todas as escolas desta pesquisa, segundo o PPP, não apresenta uma sala mais adequada ao audiovisual, como um auditório. Este é um dos menores obstáculos quando se percebe que há escolas que contam com apenas 1 (um) projetor: *“então, nós só temos um projetor e o telão. Hoje é o que nos resta. Nem o notebook funciona”* (Colaboradora 2).

Nesse cenário, nem mesmo a prerrogativa legal da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) tem viabilizado o acesso ao cinema nacional, além de estar possivelmente imbricada em interesses específicos e econômicos (FRESQUET; PAES, 2016). São exceções as escolas com condições ao cinema:

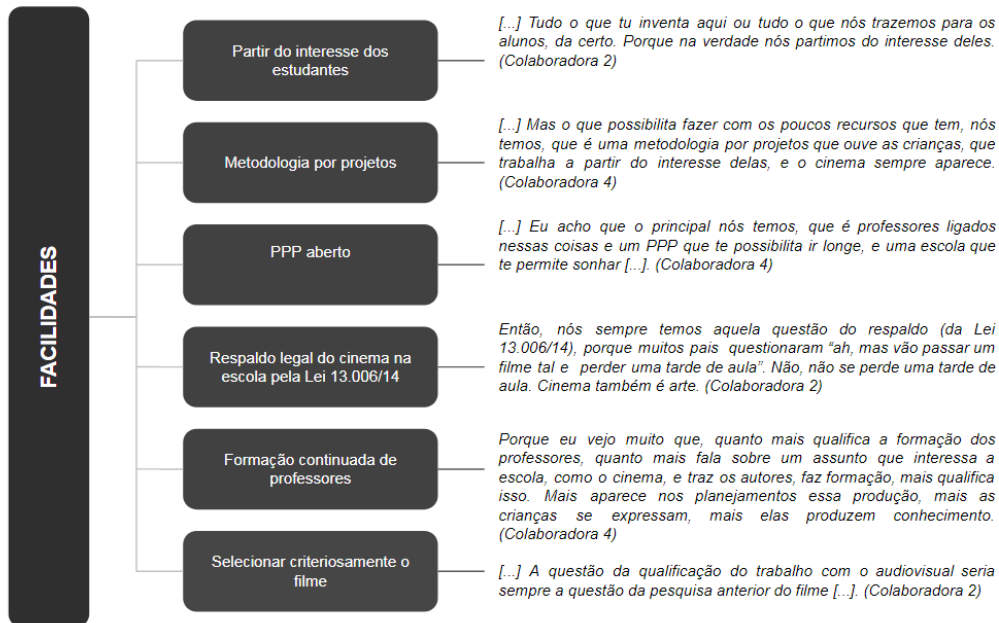
Como aplicar uma lei de tamanho escopo? No censo escolar de 2013, mais de 40 mil escolas não possuíam televisão para a exibição de filmes. 48 mil escolas não possuíam aparelho de DVD. Apenas 33% possuíam retroprojetores. Isso no universo de mais de 190 mil escolas. O contexto do investimento estrutural é apenas um dos problemas quando se pensa sobre “qual abrangência de acesso” da lei (FRESQUET; PAES, 2016, p. 169).

De outra forma, o cinema impele a uma outra escola, onde haja um espaço coletivo que pense nas práticas, criando outras, mais inventivas e adequadas ao contexto. É o exemplo das outras abordagens com o cinema e do investimento em oficinas sobre cinema, ambos assinalados como desafios pela colaboradora 3, bem como do desafio de ampliação da formação continuada com o cinema já existente, mencionado pela colaboradora 2. Não só pensar tais práticas, mas igualmente realizá-las em colaboração constitui-se um desafio, como o apoio à exibição de filmes para a comunidade, elencado pela colaboradora 2.

Com vistas à cultura colaborativa, importa romper com o que se tem por formação continuada. É preciso ir além da tradicional relação universidade-escola, fortemente paternalista ou assistencialista, para criar um novo lugar, de colaboração mútua, “zona de fronteira entre a universidade e as escolas” (NÓVOA, 2017) e reconhecer a escola como “lugar da formação” onde os professores em sua centralidade possam unir-se para pensar acerca dos desafios na docência (NÓVOA, 2009). Nessa sequência, alicerçado em Oliveira (2017), é relevante pensar nos próprios encontros e desencontros com o cinema, utilizando a experiência com a arte na formação para a ressignificação de si e das práticas pedagógicas.

4.2.4 Facilidades

Figura 9 - Sistematização do tema “Facilidades”



Fonte: A autora

Afinal, o que pode facilitar o cinema nas práticas pedagógicas? Quais ações contribuem à gestão pedagógica no processo de introdução ou continuidade do encontro do cinema com o contexto escolar? A colaboradora 2 cita alguns exemplos, como: o interesse dos estudantes, o respaldo legal da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) e a seleção criteriosa de filme. Já a colaboradora 4 cita a metodologia por projetos, o PPP aberto e a formação continuada com o cinema.

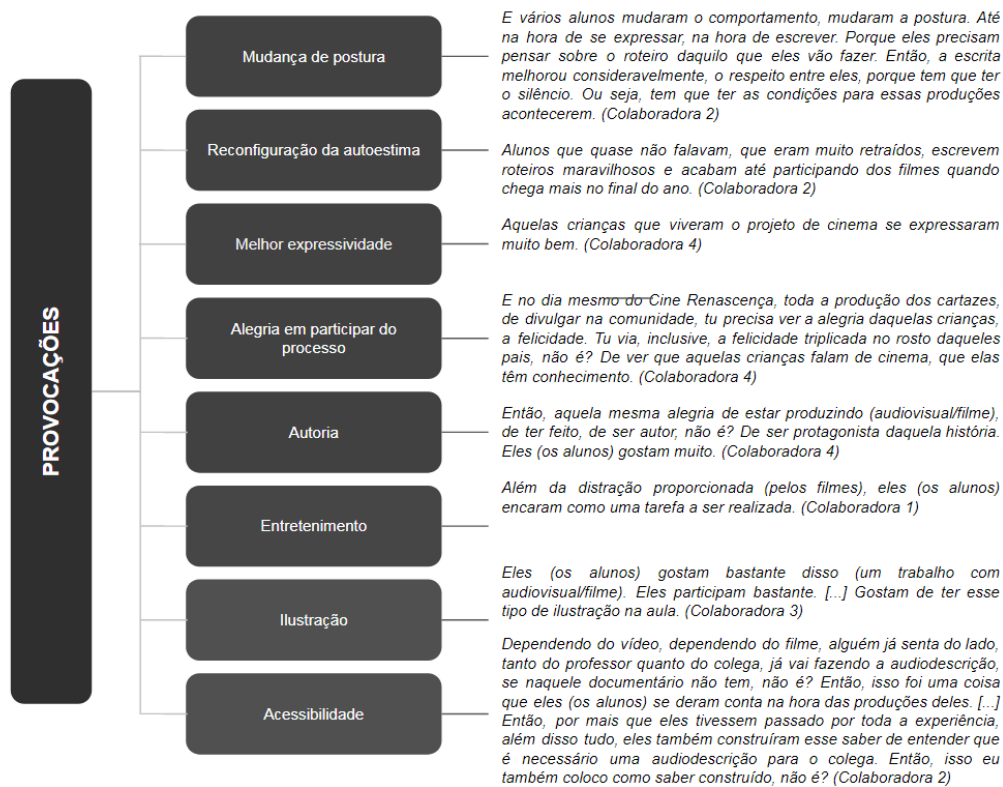
De modo geral, a flexibilidade e a escuta de diferentes vozes é um dos aspectos que facilitam a introdução ou a continuidade do cinema nas práticas pedagógicas. Na entrevista, a colaboradora 2 expõe a maior aceitação das práticas na escola que voltam-se aos interesses dos estudantes. É o interesse que envolve o estudante no processo de ensino-aprendizagem e o coloca em uma postura curiosa. Pelos mesmos princípios, a metodologia por projetos e o PPP aberto são citados pela colaboradora 4 como outras facilidades. Assim, uma sintonia na escola é primordial em todas as dimensões da gestão escolar, pedagógica, financeira, jurídica

e administrativa, na qual a busca de um objetivo comum se converta em todas as ações da escola, feita para/pelos estudantes de forma democrática e flexível.

A formação continuada, por sua vez, reflete-se de diferentes formas nas práticas pedagógicas com o cinema. Na entrevista, segundo a colaboradora 4, a formação continuada com o cinema é responsável por provocar os professores a planejar e qualificar o cinema na escola. Esse espaço é igualmente privilegiado à discussão da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014), possibilitando a escola inteira conhecer o respaldo legal do cinema na escola, uma das facilidades abordadas pela colaboradora 2. Ademais, a seleção criteriosa de filmes, vista pela colaboradora 2 como uma facilidade, deve se dar em um coletivo, sendo a formação um espaço onde os professores podem decidir os filmes mais potentes à educação, assim como ocorre com a seleção de livros. Logo, o cinema na formação deve se dar pelo desejo, como insiste Bergala (2008), ou corre o risco de se tornar mais uma imposição.

4.2.5 Provocações

Figura 10 - Sistematização do tema “Provocações”



Fonte: A autora

Foram verificadas diversas provocações do cinema nas práticas pedagógicas. A colaboradora 2 indica uma mudança de postura, observada principalmente nas situações em que se vê ou faz filmes. Logo, é visto a construção de uma autolimitação pelos estudantes, que buscam determinada postura para que a experiência com o cinema aconteça no coletivo. Isso mostra que os estudantes, pela mediação do professor, reconhecem o quanto as disposições corporais no ato de ver e fazer cinema influenciam a fruição e a criação. Nesse coletivo, os conflitos não são excluídos, mas alimentam os acordos, o que requer um papel ativo de todos.

A mesma colaboradora fala de uma reconfiguração da autoestima dos estudantes ao superarem a timidez ao longo do processo da produção cinematográfica. Para Fresquet (2013), isso é explicado pela redução das assimetrias entre professores-estudantes e estudantes-estudantes pelo ato de fazer cinema. Ocorre uma desestabilização da imagem dos estudantes produzidas exclusivamente pelo rendimento acadêmico, igualando os superestimados dos subestimados. Com isso, os estudantes “problema” ou “retraídos” passam a ver-se e

serem vistos de outra forma, inclusive pela família, como traz a colaboradora 4, ao relatar uma atividade pós formação: [...] *eu acho que ter mostrado (o cinema produzido pelos alunos) para as famílias também, essa é uma outra potência. [...] O cinema transformou. Naquelas primeiras turmas que produziam, os pais enxergam os filhos de uma outra forma, como crianças mais potentes, como crianças que podem usar esse recurso, não é?*

Dentre os desdobramentos do encontro da sétima arte com a escola, a colaboradora 4 ressalta a melhoria da expressividade. É certo que pelos filmes os estudantes se depararão com o que está posto no currículo escolar, como: a produção oral e escrita da língua, princípios lógico-matemáticos, diversos conteúdos, pesquisa, entre outros. Todavia, é importante que estas aprendizagens sejam identificadas como efeito e não objetivo (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015). Caso contrário, o cinema pode tornar-se mais um objeto escolar, que retira as coisas do mundo para explicá-lo. Cabe recordar da presença do cinema pela experimentação (BERGALA, 2008).

A colaboradora 4 também traz a alegria e a autoria proporcionada pelo cinema. Essa alegria pode ser justificada pelo desejo dos estudantes, que condiciona em boa parte a uma aula satisfatória, pois há disponibilidade para a participação. Há também uma ligação da alegria de estudantes e familiares com a reconfiguração da autoestima. De outra parte, Fresquet e Migliorin (2015) dizem que inventar como espectador ou “fazedor” de imagens, tal como ocorre com professores e estudantes na formação continuada, devolve a capacidade de autoria, aspecto esquecido na “prisão” das grades curriculares e na burocracia da gestão escolar.

Ademais, relacionado ao objetivo esperado com a prática, o cinema é capaz de provocar o entretenimento e a ilustração aos estudantes, de acordo com as colaboradoras 1 e 3, nessa ordem. Não há evidências nos documentos da escola, nem mesmo maiores explicações que esclareçam o fato, mas lançar o olhar no primeiro aspecto cabe a seguinte curiosidade: por que os tempos e espaços da escola estariam servindo ao entretenimento dos estudantes? Independente disso, é o cunho pedagógico que situa o cinema na escola. Quanto ao segundo aspecto, é preciso posicionar a ilustração como meio/efeito, visto que o cinema diz mais do que ele é capaz de deslocar e inventar em quem o vê ou faz. Logo, é preciso rever como o cinema tem sido vivido na escola, já que são essas imagens que podem permanecer como prática cultural ao longo da vida dos estudantes.

Por fim, a colaboradora 2 enxerga a acessibilidade como uma das provocações do cinema. À vista de uma sociedade excludente, com escassez de filmes que ofereçam tecnologias como closed caption ou audiodescrição, é a presença de colegas e professor cego que chama a necessidade de adaptação do cinema nas práticas. Consequentemente, todos os estudantes aprendem a audiodescrição e passam a operá-la em outros momentos. Não é propriamente o cinema que ensina, mas a experiência do cinema no interior de uma educação que pensa a inclusão. Romper com a exclusão de pessoas com deficiência da prática cultural com o cinema é reiterar o direito de todo e qualquer cidadão à educação e à arte.

4.2.6 Práticas repensadas a partir da formação continuada com o cinema

Figura 11 - Sistematização do tema “Práticas repensadas a partir da formação continuada com o cinema”



Fonte: A autora

Sabendo que o cinema não basta por si só, a formação trouxe a necessidade de pensar o tipo de filme que se exhibe na escola. Para haver mais opções de escolha, esta oportunidade buscou ampliar o repertório fílmico dos professores, distanciando-se da filmografia dominante que condiciona nossos gostos (BERGALA, 2008). Tal postura mostra suas repercussões, visto que a partir da formação continuada houve uma seleção mais criteriosa dos filmes assistidos na escola, conforme a colaboradora 2. Tal seleção necessita evitar o favorecimento do cinema de puro consumo e a imposição de filmes que não interessam às escolas, próxima do que Fresquet e Migliorin (2015) pensam à regulamentação da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014).

Ver cinema permite um encontro consigo e com o outro, uma desnaturalização do olhar (BERGALA, 2008). Sem sair de si mesmo, o espectador é convocado a colocar-se em um lugar que não é seu, alucinando um cheiro, um gosto, uma sensação tátil. As imagens banalizadas pela rotina, na tela do cinema são suspendidas, produzindo outros modos de olhar e intervir na realidade. Por isso, é de suma importância discutir sobre a experiência com o filme na escola, como tem ocorrido desde a formação, segundo a declaração da colaboradora 2. Fruir com o cinema e discutir acerca disso é essencialmente pedagógico, porque constitui subjetividades e conhecimentos de nós mesmos e do mundo.

No contexto escolar, a produção dá um salto ao ser concretizada pela coletividade, mobilizada por desafios que permitam perceber como a linguagem do cinema é construída e, conseqüentemente, explorá-la. Com isso, Fresquet (2013) lembra que é inegável a revolução das novas tecnologias na relação cinema-escola ao facilitarem produções por meio da operação simples e leve de equipamentos e programas. Porém, sabendo que tal acesso não garante a exploração da arte da linguagem cinematográfica, a prática de produção mais qualificada ocorre em um espaço que volta-se à “educação do olhar” (BERGALA, 2008), a exemplo da formação continuada, citada pela colaboradora 2. Além disso, é através desse espaço formativo e das demais práticas que os professores sentem-se autorizados a arriscar-se junto às crianças pequenas, experimentando a produção de exercícios fílmicos desde a mais tenra idade, como descreve a colaboradora 4.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionalmente planejado ou não, o encontro do cinema com a escola vem se dando há muito tempo. Porém, que relações são estabelecidas entre ambos através desse encontro? Tendo isso em vista, ao longo da pesquisa percorreu-se as mobilizações das iniciativas que buscam legitimar a arte do cinema, especificamente aquelas alusivas à formação continuada de professores tendo o dispositivo formativo do cinema. Chegado até aqui, os relatos da equipe gestora de cada escola expressam o quanto a gestão pedagógica reverbera no trabalho com o cinema, a partir da experiência da formação continuada ou não.

As escolas que confirmam terem vivido a formação assim o fizeram interessadas em promover ou dar continuidade às práticas pedagógicas com o audiovisual/cinema e até mesmo pela identidade da instituição de acolhimento ao novo. Então, a gestão pedagógica investiu em tal formação pelo vislumbamento das contribuições na formação dos estudantes, foco dessa gestão e para onde as demais dimensões da gestão escolar convergem. Ademais, a clareza desse objetivo e a realidade, ao constituir a identidade escolar, chamaram por uma formação de professores que acompanhe as mudanças no mundo acerca do ensinar-aprender, como traz o cinema.

Em cada escola e seus trabalhos com o cinema, a formação atuou com intensidades diferentes. Aquela que permanece até hoje reverberou com maior potência na escola, questionando e influenciando a exibição/produção de filmes na sala de aula, além de estar provocando a gestão pedagógica a consolidar espaços permanentes do cinema, como o festival de cinema na escola, o cineclube com a comunidade e a exibição das produções dos estudantes em evento com a comunidade. Em contrapartida, poucos reflexos foram vistos nas escolas onde a formação ocorreu pelas ações pontuais do “Cinema Itinerante”, pois a gestão pedagógica indicou que suas práticas não mudaram significativamente, como a exibição de filmes aos estudantes no intervalo e a produção de filmes no projeto.

Hoje a gestão pedagógica das escolas enfrenta desafios e dificuldades de diferentes naturezas para a consolidação do cinema. A escassez de recursos financeiros das redes municipal e estadual, as precárias condições de trabalho e a falta de investimento em formação continuada no contexto local fragilizam o trabalho com o cinema. Diante disso, a Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) até o momento têm sido inoperante frente à ausência de regulamentação e políticas públicas. Também

há outros desafios: a criação de outras abordagens e o aumento do apoio nas práticas com a comunidade. O cinema, assim, impele uma outra escola, que se reconheça como lugar da formação em/por uma cultura colaborativa que, estando fortalecida, tenha subsídios para responder a esses desafios, cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos.

É possível afirmar que o modo como a formação continuada de professores com o cinema desenvolveu-se em cada escola trouxe diferentes implicações à gestão pedagógica dessas instituições. A escola cuja formação foi mais ampla alterou seus propósitos e meios para/com os filmes à propriedade educativa da arte. A mesma formação também vem mobilizando outras imagens mais sensíveis e acolhedoras dos professores com relação à si mesmos e aos estudantes, superando as práticas com o cinema. Já as escolas cuja formação foi pontual permaneceram promovendo práticas pedagógicas com filmes orientadas pelo objetivo do cinema como recurso didático. Sabe-se que não há como “prever” com exatidão o que se aprende através de práticas que atendam a intencionalidade do cinema arte ou do cinema como recurso, mas esses objetivos têm grande responsabilidade na concepção e legitimação do lugar do cinema com maior ou menor prestígio.

Portanto, a pesquisa percebe a relevância da autonomia da gestão pedagógica à reconfiguração do lugar do cinema, no sentido de consolidá-lo na formação dos estudantes e, para além dos muros da escola, na formação da comunidade. O trabalho orientado pela arte interpela a gestão pedagógica o desejo de outros encontros, não previstos no atual currículo predominantemente racional. Por isso, o cinema denota uma escola que reconheça e decida por si um espaço onde todos se disponham a viver a experiência com a arte, “aprendendo, desaprendendo e reaprendendo” horizontalmente (FRESQUET, 2013), inventando outras formas de ser e estar no mundo e na escola. Logo, a construção desse trabalho pela gestão pedagógica pode se dar com ou sem o apoio externo, mas nunca como um trabalho solitário ou imposto, pois pressupõe que seja de/para toda a escola.

O que se têm são considerações sobre a relação cinema-escola pela gestão pedagógica feitas em dado tempo e espaço. Diferente do que costuma ser colocado, a escola está sempre em movimento, porque ela é feita de sujeitos que a todo momento mudam a si mesmos, sendo impossível pôr um ponto final sobre algo (re)construído por eles. A formação continuada com o cinema permanece

significativa às escolas que sentem a necessidade de seu apoio, mas outros olhares devem ser dados a partir do momento que a particularidade desta relação se estabelece. Ainda: muitas pesquisas e estudos devem ser feitos para que se tenha mais claro como as práticas estão sendo desenvolvidas, como os professores se engajam nessa relação, o que os estudantes e a comunidade têm significado acerca das práticas, entre outras inquietações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Projeto de Lei nº 185 de 2008**. Altera o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Altera o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BREZOLIN, C. F.; RECH, I.; OLIVEIRA, V. F. de.; VASCONCELLOS, V. A. da S. de. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; NUNES, C. M. F.; DINIZ, M.; ARAÚJO, M. J. de G. M. de.; GUSMÃO, M. de C. S.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 119-130.

CANTON, F. R.; RECH, I.; PUJOL, M. S.; OLIVEIRA, V. F. de. Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 108-117.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2006.

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

FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos (Orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

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 Produções, 2015. p. 4-23.

FRESQUET, A. M.; PAES, B. T. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, 163-172, jan./mar. 2016.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2, p. 433-477.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARÇAL, J. C.; SOUSA, J. V. de. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III**. Brasília: CONSED, 2001.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica artes gráficas Lda., 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, V. F. de. Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar? In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Santa Maria: UFSM; Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014. p. 71-75.

_____. Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, V. F. de.; PERANZONI, V. C.; DEBUS, I. da S.; RECH, I. Cinema e educação: movimentos instituintes para a formação docente por trás das telas. In: CAMARGO, M. A. S.; BRUTTI, T. A.; D'OLIVEIRA, M. C. (Orgs.). **Cidadania e democracia viabilizadas por meio da sétima arte**. Curitiba: CRV, 2018. p. 177-184.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta. In: _____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 107-114.

_____. Gestão escolar, ética e liberdade. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-52.

PEREIRA, C. S. R.; BREZOLIN, C. F.; DEUS, A. I. S. de; OLIVEIRA, V. F. de. A estética do cinema na educação para além da ilha: análise de uma experiência formativa com o cinema. **Revista Interfaces: educação e sociedade**, Santo Ângelo, n. 1, p. 18-29, 2017.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, B. de A. **As significações imaginárias sobre o cinema no contexto das ocupações estudantis**. 2018. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUTO, M. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. de C.; NUNES, C. M. F.; DINIZ, M.; ARAÚJO, M. J. de G. M. de.; GUSMÃO, M. de C. S.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- A. Como ocorre a exibição ou a produção de audiovisual/filmes na escola?
- B. Em que circunstâncias ocorre a exibição ou a produção de audiovisual/filmes na escola?
- C. O que é esperado com a exibição ou a produção de audiovisual/filmes na escola?
- D. Quais atividades são planejadas e desenvolvidas tendo a produção audiovisual/filme como recurso didático?
- E. Como os estudantes "enxergam" as práticas com o cinema em sala de aula?
- F. A forma como é realizado o trabalho com audiovisual/filmes na escola mudou nos últimos anos? Como?
- G. Quais fatores podem contribuir para a qualificação do trabalho com audiovisual/filmes na escola?
- H. Atualmente, qual formação continuada a equipe gestora percebe como necessária aos professores e funcionários da escola?
- I. O que levou a escola aceitar a formação continuada com o cinema?
- J. Quais são as potências da formação continuada com o cinema?
- K. Quais são as insuficiências da formação continuada com o cinema?
- L. Quais são as ações pós-formação com o cinema? Em que medida os saberes construídos no processo formativo materializam-se nas práticas escolares?
- M. Conhece a Lei 13.006/14, chamada de lei do cinema nacional na escola? Se sim, como ficou sabendo de tal lei?
- N. Como a equipe gestora sugere a iniciação ou a continuidade do trabalho com o cinema pela escola?
- O. Quais recursos, instrumentos e/ou dispositivos a equipe gestora vem observando como potência para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?
- P. Que outros recursos, instrumentos e/ou dispositivos a equipe gestora acredita serem potentes?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA PESQUISA DOCUMENTAL

ROTEIRO DA PESQUISA DOCUMENTAL

- A. O que é previsto para a área das linguagens?
- B. Há alguma menção a filmes e/ou audiovisual? Qual?
- C. Quais projetos a escola vem desenvolvendo nos últimos anos?
- D. Os projetos preveem o uso de quais recursos, instrumentos e/ou dispositivos formativos?

APÊNDICE C - ENTREVISTAS

| TRANSCRIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS | | | |
|---|--|---|--|
| Colaboradora 1 | Colaboradora 2 | Colaboradora 3 | Colaboradora 4 |
| Formação continuada com o cinema | | | |
| <p>Os professores e funcionários recebem formação através de palestras, vídeos, vídeo-conferências.</p> <p>A escola não teve formação continuada com o cinema, o Projeto Mais Educação era desenvolvido na escola, no qual tinha a Oficina de Vídeo, a Monitora trabalhou com cinema, em 2014/2015. Foi o único contato que os alunos tiveram em trabalhar diretamente com o Cinema. Atualmente a escola não tem mais este projeto.</p> | <p>Então, nós temos várias formações com os estudantes, com os professores, com os funcionários. A escola está sempre num grande movimento. Olha, é o que cabe, não é? É o que nós temos pernas para fazer. Porque normalmente todo mundo vem, convida, e nós vamos abraçando.</p> <p>Ah! Uma das formações que vai ser muito importante, nós só demos uma pincelada, mas nós vamos ter que aprofundar com os professores, a questão da indisciplina escolar. Está atrelado ao quê, não é? Muitas coisas que nós achamos, nós temos que meio desconstruir, porque são monstros que nós colocamos no caminho e não é assim que funciona. Nós temos que tirar esses monstros, não é? Que nem nós dizemos "tirar a assombração do castelo fantasma", porque não é bem assim. E a questão das práticas restaurativas. Agora nós temos duas professoras fazendo no Ministério Público, no caso, já estão aplicando nas turmas. E depois, em seguida, no segundo semestre, nós temos sobre círculos conflitivos, também no Ministério Público.</p> <p>Bom, na verdade, aceitar a formação continuada com o cinema foi um dos motivos que fez com que nós percebêssemos que os alunos poderiam ter (um trabalho com audiovisual/filme), não é? Um conhecimento e uma atividade um pouco diferente do que eles tinham antigamente aqui na escola, quando a escola virou a ser do município e tudo mais.</p> <p>As potências que eu vejo, além, não é? Da própria formação continuada em si, porque agora tem outros professores interessados em fazer a formação. Nós vemos as crianças. O conhecimento que as crianças adquiriram, não é? Elas esperam o 5º ano para fazer a oficina de cinema, e quem já está no 6º e no 7º e, já passou pela oficina de cinema, quer vim [...].</p> | <p>Eu acho que a metodologia de projetos seria uma formação interessante para os professores, para a escola.</p> <p>Essa formação (com o cinema) foi mais com os alunos que participavam (das oficinas de cinema da escola), não é? Os professores e a escola em si não participaram dessa formação.</p> <p>Deveria ter abordado (a formação continuada com o cinema), não é? Toda a escola, a escola como um todo. Mas ficou restrito ao grupo de alunos que participavam (das oficinas de cinema da escola).</p> <p>Os filmes que eles (os alunos) realizaram, não é? Mostraram bastante interesse e produziram isso.</p> <p>Não (conhece a Lei 13.006/14).</p> <p>Ter uma formação (com o cinema) para os professores, para ver realmente os professores que se interessam e dar continuidade a esse trabalho.</p> | <p>[...] Nós já vemos que algumas das funções que eles (os alunos) fazem na sala podem ser transformadas em um curta-metragem, alguma coisa. Isso já aparece nos projetos das professoras, em função do GEPEIS [...].</p> <p>E nas reuniões dos professores também. Quando, por exemplo, nós vamos fazer a reunião, já temos escolhidos curtas e também trabalhamos com filmes documentários. Inclusive, a primeira formação dos estagiários da escola foi a exibição do documentário "Tarja Branca". Então, nós temos via aprender a usar essa ferramenta, não é?</p> <p>As primeiras vezes que nós fizemos (o trabalho com audiovisual/filme), nós não colocávamos autoria, nós não sabíamos como colocar o som. Nós não sabíamos nem pra onde correr, não é? [...] Então, nós melhoramos no uso dessa tecnologia, não é? Que envolve fazer o cinema.</p> <p>Eu acho também que nós melhoramos (o trabalho com audiovisual/filme) buscando suporte teórico, entendendo pra que serve, quem, quais são os autores que embasam o imaginário.</p> <p>Outras coisas que mudaram (o trabalho com audiovisual/filme) foi que também nós nos formamos como plateia [...].</p> <p>Então, deixar que um aluno monte (os equipamentos para um trabalho com audiovisual/filme), primeiro dava medo em nós, mas aí tu sabe também que eles conseguem manusear essas coisas e agir bem.</p> <p>[...] Nós temos ido muito em busca de formações que aparecem o cinema. Então, o Ouvindo Coisas. Isso se abriu também, mudou bastante. No início nós não buscávamos, agora nós já buscamos.</p> <p>Também quando nós temos alguma coisa (relacionada ao trabalho com audiovisual/filme)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>As <i>insuficiências</i> que nós comentamos é a <i>questão da carga horária</i>. [...] Era das 8h às 10h. Então, são 2 horas só. Às vezes ficava trabalho para ser concluído só com os professores depois. Esse trabalho parece que fica solto no ar. Como o pessoal que está fazendo a formação vai embora, parece que para eles aquilo não tem uma continuidade. Eles ficam só com os professores da sala.</p> <p>Ah! E os equipamentos que normalmente nós não temos, mas o GEPEIS fornece, e tal. Então, grava com o próprio celular. Dá-se um jeito.</p> <p>Na verdade, sempre no segundo semestre nós temos o festival de curtas. [...] Um dos dias são só curtas dos alunos da Escola X (nome fictício), só aquilo que é produzido aqui. E os outros dias nós fazemos com formações de curtas para conhecimento mesmo.</p> <p>Dependendo do vídeo, dependendo do filme, alguém já senta do lado, tanto do professor quanto do colega, já vai fazendo a audiodescrição, se naquele documentário não tem, não é? Então, isso foi uma coisa que eles (os alunos) se deram conta na hora das produções deles. [...] Então, por mais que eles tivessem passado por toda a experiência, além disso tudo, eles também construíram esse saber de entender que é necessário uma audiodescrição para o colega. Então, isso eu também coloco como saber construído, não é?</p> <p>As produções que eles fizeram, por exemplo, integradas com o maternal do ano passado, que virou o filme do "Aquário", que foi até apresentado agora no COPEDI (evento do qual um grupo de professoras da escola participou) [...].</p> <p>Eu não me recordo quando que eu descobri isso (a Lei 13.006/14), mas é uma coisa que já faz parte, assim, da caminhada. Na outra escola, eu já sabia que existia essa lei.</p> | <p>nós sabemos quem procurar, por exemplo, o GEPEIS.</p> <p>E também acho que animou um pouco (o cinema). É uma outra forma de fazer reunião, é uma outra forma de fazer planejamento, é uma outra forma das crianças produzirem. Eu não digo que dá sempre certo. Às vezes não sai bom, não é? Mas até quando não sai bom nós aprendemos.</p> <p>Nós temos uma dificuldade agora que são as paradas da rede municipal que estão engessadas. [...] Nós queremos fazer a nossa própria formação. [...] Tentando justificar uma formação com o GEPEIS elas (a secretaria de educação) disseram "não, os professores que vocês quiserem chamar, de manhã vocês chamem, mas os da tarde não estão liberados para ouvir, para participar da formação. Eles precisam estar aqui, senão nós vamos cortar o ponto dos professores". [...] Nós temos um compromisso com a formação continuada, de acordo com os interesses da escola, não é? De acordo com as demandas da escola. Mas nós não nos mandamos, não nos governamos, então nós precisamos da autorização.</p> <p>E uma outra coisa que eu percebo é que a formação continuada qualifica, então nós seguimos investindo. Como que nós fazemos isso? Muito aliado ao grupo do GEPEIS.</p> <p>E nós percebemos que os professores também gostam da formação que atende as demandas deles. Por exemplo, o cinema é uma coisa que está aparecendo em todos os planejamentos, então saber mais sobre o cinema me interessa como professor.</p> <p>Nós fazemos a resistência assim, encontrando as brechas para poder fazer uma formação que atenda à demanda da escola. Nós vemos a formação continuada como uma coisa que alimenta a prática, embasa a prática. [...] E também como uma forma de tornar o professor autor da prática dele. [...] Por exemplo, quando as crianças criam um roteiro, ele é autor com aquelas crianças. E eles não sabem bem como produzir, então dá aquela sensação do inédito, do improvisado, aquilo que faz feliz, aquele desejo de produzir.</p> <p>Mas eu acho que foi um convite (formação continuada com o cinema) e nós aceitamos. E vieram grupos. E depois me lembro da</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>Rita (nome fictício da professora) ter se envolvido tanto com o cinema [...], e ela disse “e se eu fizesse um filme das histórias deles (os alunos)?”. Eu disse “Ah! E tem o pessoal do GEPEIS que já tinha vindo aqui que vai voltar. Quem sabe o GEPEIS apoiar?”.</i></p> <p><i>No nosso projeto pedagógico está escrito que a escola está aberta para o seu entorno, para as coisas que acontecem no mundo, para novas produções de conhecimento, para novas formas de aprender. Eu acho que veio (formação continuada com o cinema) muito dessa identidade que a escola tem.</i></p> <p><i>Tornar o professor autor (potências da formação continuada com o cinema). Tornar as crianças autoras do que fazem.</i></p> <p><i>Ele (o cinema) abre horizontes, janelas que estavam fechadas, que tu nem sabia que eram janelas. Ali se abre um mundo.</i></p> <p><i>Eu acho que a potência (do cinema) é essa, da arte mesmo.</i></p> <p><i>Acho que uma delas (insuficiências da formação continuada com o cinema) é esse negócio de que nós não nos governamos e de que dependemos de autorizações das secretarias para aquilo que queremos aprender.</i></p> <p><i>Nós também gostaríamos de ter uma sala apropriada para o audiovisual.</i></p> <p><i>A participação nesses festivais, que nem o CINEST, que é aqui na cidade, nós não conseguimos levar todo mundo, porque não tem ônibus. Os recursos são escassos. Mas a vontade é muito grande, então sai.</i></p> <p><i>[...] Quando coloca no Google “Escola X (nome fictício) e cinema” já aparece um monte de coisa. Isso já é bem bacana, não é?</i></p> <p><i>[...] Eu acho que ter mostrado (o cinema produzido pelos alunos) para as famílias também, essa é uma outra potência. [...] O cinema transformou. Naquelas primeiras turmas que produziam, os pais enxergam os filhos de uma outra forma, como crianças mais potentes, como crianças que podem usar esse recurso, não é?</i></p> <p><i>Essa lei (Lei 13.006/14) não é cumprida. Nós não conhecemos muito.</i></p> <p><i>Antes de trabalhar aqui eu já sabia dela (Lei 13.006/14). Mas eu fiquei</i></p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>sabendo dela em notícia de revista, não foi ninguém no meu colégio que disse. Eu acho que era uma revista da Nova Escola, uma reportagem que saiu.</p> <p>Mas eu nunca vi acontecer a lei (Lei 13.006/14) em escola nenhuma. Até porque nós desconhecemos o repertório nacional (fílmico) por inteiro. Nós temos poucos recursos para conhecer, porque a nossa jornada é extensa, não é? [...] Eu faço formação porque eu quero fazer. Porque eu acho uma brecha no meu tempo, que é sábado, que é uma formação em reunião, em alguma coisa que muito bem atenda a demanda que eu preciso [...].</p> <p>[...] Não tem ambiente em que possam buscar esses filmes, trabalhar com esses filmes (da Lei 13.006/14).</p> <p>E nós vamos para eventos e vemos que a escola tem uma potência muito grande. E isso nos ajuda também a continuar, porque nós aqui no dia a dia às vezes não percebemos que estamos fazendo um trabalho tão expressivo [...]. Mas os locais que temos ido, as professoras fazem sempre referência à escola, sempre trazem pessoas e dizem “olha, aqui é uma escola diferente, aqui se faz isso, se faz aquilo”, isso nos ajuda a vermos que estamos indo pelo caminho certo, e é isso que nós esperamos [...].</p> |
|--|--|--|--|

Cinema nas práticas pedagógicas

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>A exibição de filmes ocorre semanalmente na escola.</p> <p>Nossa escola é de Tempo Integral, semanalmente, no intervalo do meio-dia proporciona a exibição de filmes para os alunos.</p> <p>Que as crianças assistam e interpretem oralmente os filmes, produzam textos coerentes a sua idade/ano.</p> <p>Produção de textos, confecção de painéis relacionados ao filme, etc.</p> <p>Além da distração proporcionada (pelos filmes), eles (os alunos) encaram como uma tarefa a ser realizada.</p> <p>Mudou (a forma de trabalhar com audiovisual/filme na escola), devido ao avanço das tecnologias.</p> | <p>Agora nós estamos com o projeto do “Cine Renascença”. Então, nesse Cine Renascença nós fazemos a exibição dos filmes pré selecionados, de acordo com as temáticas que nós achamos pertinentes, em relação aos projetos, não é? Que estão sendo desenvolvidos nesse ano. E esse é aberto para a comunidade, então vem toda a família do estudante.</p> <p>E na sala de aula, com os estudantes, específicos, nós temos o projeto já a 2 anos da produção de curtas, de confecção de roteiro, produção de sons, audiodescrição, em função dos alunos e do professor também, não é? Que é cego.</p> <p>Embora não tenham mais participando do GEPEIS, junto com as gurias, eles (os alunos) acabam pedindo para alguns professores “Ah, mas nós</p> | <p>A exibição ocorre durante as aulas quando os professores se planejam. Alguns vão abordar algum tema, não é? Em que possam ilustrar com o filme.</p> <p>E nós temos o projeto da produção. É uma parceria, não é? Com a escola. Em que os alunos participam desse projeto na produção desses curtas e filmes.</p> <p>A última produção nós tivemos um evento na escola. [...] Se convidou a comunidade também para participar e assistir o filme que é “Portões Fechados”.</p> <p>Nós esperamos uma melhora, não é? Na questão de aprendizagem. Na disciplina também, não é? Porque para o aluno participar das oficinas (de cinema) ele tem que ter um bom desempenho na escola. Então, tudo isso vem a colaborar, não é? Refletir na aprendizagem.</p> | <p>Atualmente, ocorre assim com bastante frequência (o trabalho com o audiovisual/filme). As crianças pedem para produzir e tudo isso. [...] Mas antes as crianças pediam espontaneamente. Às vezes era uma proposta de um professor e nós não sabíamos bem como partia do professor.</p> <p>É basicamente um acordo dos professores com as crianças (o trabalho com o audiovisual/filme).</p> <p>As professoras experienciando todas as atividades que nós temos na escola, já puxam (o trabalho com o audiovisual/filme).</p> <p>E a exibição nós criamos ano passado o I Festival de Curtas da Escola X (nome fictício). Esse ano nós vamos fazer a segunda edição do festival.</p> <p>E nós exibimos curtas.</p> |
|---|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Aquisição de tecnologias modernas (para qualificar o trabalho com audiovisual/filme na escola).</p> <p>A atividade que é realizada na escola é a exibição de filmes por parte dos professores de acordo com a necessidade de desenvolvimento de sua disciplina.</p> | <p>podemos fazer, então, um curta?”, “Nós podemos fazer o roteiro?”, “Nós podemos fazer o roteiro?”, e eles mesmos, com os próprios celulares, ou até às vezes os professores orientam, e cedem as aulas e fazem isso.</p> <p>A exibição de filmes é sempre dentro do cunho pedagógico, não é? [...] Então, tudo isso para valorizar a produção dos alunos e as produções de fora, para que eles conheçam e consigam ampliar repertório pra isso.</p> <p>As circunstâncias são de acordo com os temas, não é? De acordo com aquilo que está sendo desenvolvido. O Cine pras famílias é uma vez no mês. O das produções da sala de aula é quando o professor acha necessário, e esses outros é de acordo com os interesses dos estudantes.</p> <p>Nós esperamos sempre que eles (os alunos) tenham uma visão maior de mundo, uma visão maior da vida, uma reflexão sobre aquilo também que eles querem, não é? E o que eles podem fazer. Então, não adianta só assistir o filme e achar que eles nunca vão fazer. Vão, sim!</p> <p>Sempre dentro do interesse dos estudantes, nas temáticas dos projetos. E às vezes parte deles, e às vezes parte de nós, como profissional.</p> <p>Ah! Eles (os alunos) amam, não é?</p> <p>E vários alunos mudaram o comportamento, mudaram a postura. Até na hora de se expressar, na hora de escrever. Porque eles precisam pensar sobre o roteiro daquilo que eles vão fazer. Então, a escrita melhorou consideravelmente, o respeito entre eles, porque tem que ter o silêncio. Ou seja, tem que ter as condições para essas produções acontecerem.</p> <p>Alunos que quase não falavam, que eram muito retraídos, escrevem roteiros maravilhosos e acabam até participando dos filmes quando chega mais no final do ano.</p> <p>[...] Em 2016 era passar filme na hora de ficar mais tranquilo, ou um dia de chuva, ou fazia alguns movimentos dessa forma. Sempre, claro, analisando o que o filme vai trazer para aquela turma, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais, quanto finais. Mas agora,</p> | <p>Normalmente, a questão dos filmes que são assistidos. É mais relacionado ao Ensino Religioso em que a professora aborda vários temas. Por exemplo, ano passado eles demonstraram interesse sobre suicídio, não é? Então, ela fez toda uma busca, uma pesquisa de filmes relacionados a isso. E nas aulas de Ensino Religioso, se passou esses filmes que abordavam esses temas.</p> <p>Eles (os alunos) gostam bastante disso (um trabalho com audiovisual/filme). Eles participam bastante. [...] Gostam de ter esse tipo de ilustração na aula.</p> <p>Na verdade antes não tinha, não é? Quando se começou o projeto com a produção dos curtas é que se incorporou isso na didática, não é? Então, mudou? Com certeza. Mudou para melhor, não é? Os alunos melhoraram também. A exibição mais de filmes, não é?</p> <p>No caso, trazer outras abordagens, não é? Porque recursos a escola tem para trabalhar.</p> <p>Na verdade, o cinema chegou aqui na escola com a professora Maria (nome fictício), do Português, não é? Ela trabalhava essa questão, não é? Produziu com eles (os alunos) os curtas. Participou daquele concurso do “Curto a vida, não curto o álcool”. Então, foi premiada. Tudo começou ali, não é? Viram que eram capazes, que era possível, não é? Desde ali começou a se desenvolver. Então, surgiu a ideia do projeto.</p> <p>As gurias (as professoras) utilizam (um trabalho com o audiovisual/filme) para ilustrar aquilo que eles (os alunos) mostram interesse em discutir, em conversar.</p> <p>Eu acho que o interesse pelas tecnologias, não é? A utilização das tecnologias.</p> <p>Oficinas. Oficinas sobre cinema, sobre produção, não é? Edição. Toda essa questão que envolve, não é? Oficinas de Teatro, quem sabe, também. Já que eles (os alunos) têm essa veia, gostam dessa questão das Artes, não é? Investir nisso.</p> | <p>[...] Todos os professores trazem no planejamento deles (o trabalho com o audiovisual/filme).</p> <p>Que as crianças possam se expressar (através do cinema) [...].</p> <p>Cinema é arte.</p> <p>[...] É um bom meio (o cinema) também de produzir conhecimento, de produzir conteúdo.</p> <p>[...] É uma boa produção (o cinema) daquilo que tu aprendeu coletivamente na turma.</p> <p>[...] É bom formar plateia (pelo cinema) [...].</p> <p>Aquelas crianças que viveram o projeto de cinema se expressaram muito bem.</p> <p>Ah, ele (um repórter) disse “agora tu faz de novo. deixa eu te pedir pra repetir, porque eu preciso que...”, ela (a aluna) disse “ah, eu sei porque nós fazemos cinema na escola e tem que repetir as cenas”. [...] Então, isso vem em outros momentos que tu vê que a prática do cinema, seja para quem assiste, seja para quem produz, ajuda eles em outras situações de aprendizagem.</p> <p>Agora comeci a ver no planejamento das professoras da educação infantil que tu não via antes a produção (de audiovisual/filme). Tu via a exibição, mas não via a produção. [...] Então, os professores já enxergam, por causa de todas as práticas que acontecem aqui dentro, a possibilidade de incluir em seus planejamentos.</p> <p>Primeiro pensa, tem a vontade, planeja. As crianças pedem para os professores, então também é um trabalho de escuta daquilo que interessa às crianças, e sempre aparece a possibilidade de fazer um curta.</p> <p>E também outra coisa que estamos fazendo é oportunizar que a comunidade sempre venha ver esses filmes (produzidos pelos alunos). Então, nós usamos oportunamente no momento de reunião da comunidade apresentar esses curtas.</p> <p>E agora a ideia do Cine Renascença (cineclube aberto à comunidade) que já aconteceu também a primeira exibição.</p> <p>E no dia mesmo do Cine Renascença, toda a produção dos cartazes, de divulgar na</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>desde 2017 para cá, nós percebemos que houve um crescimento de uma seleção e uma criticidade até dos próprios estudantes, em relação aos filmes assistidos, não é?</p> <p>Então, tem algumas coisas que nós vemos que ficam mais à flor da pele. A questão das emoções, a questão de discutir sobre o filme, discutir sobre o assunto.</p> <p>E todos os requisitos que precisa (para o trabalho com audiovisual/filme). Porque gravar de qualquer jeito todo mundo faz, não é? Que nem eu digo, gravar de festinha de aniversário, todo mundo sabe. Mas, produzir, fazer roteiro, passar uma mensagem, que nem eles (os alunos) fizeram nos projetos integrados com a educação infantil, o filme do "Aquário". Então, produz o filme, faz o roteiro, cria a experiência, edita, organiza, faz a audiodescrição, porque temos alunos cegos e professor cego. Então, é toda uma estrutura. Todo um envolvimento que eles tem que fazer.</p> <p>[...] A questão da qualificação do trabalho com o audiovisual seria sempre a questão da pesquisa anterior do filme [...].</p> <p>Então, nós só temos um projetor e o telão. Hoje é o que nos resta. Nem o notebook agora funciona. Então, tem algumas coisas que infelizmente nos inibem um pouco, não é? De fazer toda questão para deixar o trabalho (com o audiovisual/filme) melhor qualificado.</p> <p>Porque às vezes mais de turma poderia estar com interesses diferentes, fazendo o momento de cinema, e nós não temos recurso para isso, não é?</p> <p>Então, nós sempre temos aquela questão do respaldo (da Lei 13.006/14), porque muitos pais questionaram "ah, mas vão passar um filme tal e perder uma tarde de aula". Não, não se perde uma tarde de aula. Cinema também é arte.</p> <p>E nós trabalhávamos com criança pequena, então, tinha que ter a lei (Lei 13.006/14) amparando e dizendo que "sim, pode fazer, deve-se fazer", não é?</p> <p>No caso, ampliar, não é? Essa carga horária (para iniciar ou continuar um trabalho com audiovisual/cinema na escola). E</p> | | <p>comunidade, tu precisa ver a alegria daquelas crianças, a felicidade. Tu via, inclusive, a felicidade triplicada no rosto daqueles pais, não é? De ver que aquelas crianças falam de cinema, que elas têm conhecimento.</p> <p>Então, aquela mesma alegria de estar produzindo (audiovisual/filme), de ter feito, de ser autor, não é? De ser protagonista daquela história. Eles (os alunos) gostam muito.</p> <p>Eu acho que nós precisávamos ter um material mais apropriado (para qualificar o trabalho com o audiovisual/filme). Por exemplo, computador.</p> <p>Nós precisaríamos de tecnologia mais adequada, nós precisaríamos ter uma câmera (para qualificar o trabalho com o audiovisual/filme).</p> <p>[...] Precitaria ter um outro projetor (para o trabalho com o audiovisual/filme) [...].</p> <p>[...] Mas o que possibilita fazer com os poucos recursos que tem, nós temos, que é uma metodologia por projetos que ouve as crianças, que trabalha a partir do interesse delas, e o cinema sempre aparece.</p> <p>Então, é continuar investindo nisso (no cinema), continuar investindo numa formação dos professores também. Porque eu vejo muito que, quanto mais qualifica a formação dos professores, quanto mais fala sobre um assunto que interessa a escola, como o cinema, e traz os autores, faz formação, mais qualifica isso. Mais aparece nos planejamentos essa produção, mais as crianças se expressam, mais elas produzem conhecimento.</p> <p>"Na nossa escola nós fazemos cinema", eles (os alunos) falam isso com muito orgulho. E eu falo com orgulho também de ser diretora de uma escola que se abre para projetos tão interessantes, como o cinema.</p> <p>Nós temos o cinema atualmente como projeto permanente na escola. [...] Então, ele já está no PPP da escola como meio de produzir conhecimento. A equipe busca sempre as formações que atendam as demandas do PPP.</p> <p>Nós achamos que é a brincadeira (recurso, instrumento e/ou dispositivo potente para o ensino-aprendizado).</p> <p>Nós viemos olhando sempre para a</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>ampliar as turmas atendidas.</p> <p>Então, acho que essa continuidade do trabalho do cinema na escola poderia, inclusive, dar mais força para o Cine Renascença, da comunidade e dos alunos. Agora, nós vamos dividir por faixa etária. Vamos fazer um Cine Renascença para os pais, depois nós vamos fazer um Cine para as crianças pequenas, depois nós vamos chamar só os anos finais. Vamos fazer uma seleção de filmes.</p> <p>[...] Tudo o que tu inventa aqui ou tudo o que nós trazemos para os alunos, da certo. Porque na verdade nós partimos do interesse deles. [...] Então, nós pesquisamos a melhor forma e trazemos aquele determinado assunto para a idade deles.</p> <p>Como nós trabalhamos com a pedagogia de projetos, é esse nosso embasamento. Sempre partir dos alunos, a curiosidade dos alunos.</p> <p>Olha, tem um recurso que nós já temos, só não temos quem faça. Seria a parte da Música. Porque nós temos uma sala com instrumentos [...]. [...] Os instrumentos estão lá parados, guardados dentro duma sala, porque nós não temos quem viabilize, quem consiga trazer o projeto para que as crianças também tenham acesso a tocar algum instrumento, não é? Ou a dançar, não é?</p> <p>O ano passado começou um projeto. Começou com uma parceria, era uma ONG que estava pagando um professor para vir. Então, as crianças estavam amando. Era dança de rua, sabe? Hip-hop. Eles estavam muito imbuídos com o processo. De uma hora para outra “não, nós não temos mais como doar, então agora o professor não vai mais”. E nós ficamos, assim, “pah!”. E nós não temos como manter, não é? Infelizmente nós não temos verba para ajudar esse tipo de coisa, não é? Então, teria que ser uma pessoa de bom grado que viesse, não é? Ou alguém com um parceria, de um projeto de uma ONG, que realmente firmasse a parceria, e que começasse e terminasse.</p> | | <p>arte como uma grande possibilidade. Então, nós enxergamos no cinema, no teatro, nas histórias, nas leituras, nesses recursos que nós resolvemos investir nossa potência como professor também.</p> <p>Que o cinema, e a arte, e os livros, e a forma como se produz conhecimento, eles (os alunos) levem pra vida deles.</p> <p>A Música (recurso, instrumento e/ou dispositivo potente para o ensino-aprendizado) é uma lacuna, porque nós não temos um professor de música na rede municipal. E porque nós, como pedagogo ou qualquer outra formação, até professor de Artes, não temos habilidade para trabalhar com Música. [...] A escola tem uma sala fechada de instrumentos [...]. Então, é uma dor e uma busca.</p> <p>Outra coisa que nós sentimos muita falta é de um laboratório de informática (recurso, instrumento e/ou dispositivo potente para o ensino-aprendizado). [...] Se leva anos com as verbas que nós recebemos para implementar um laboratório de informática.</p> <p>Melhorar o acervo da sala de leitura (recurso, instrumento e/ou dispositivo potente para o ensino-aprendizado) também vai levar alguns anos.</p> <p>Mas eu acho ainda que ter só os recursos não garante. Porque tu vê práticas em outras escolas onde existe tudo isso e as crianças não produzem, não é?</p> <p>[...] Eu acho que o principal nós temos, que é professores ligados nessas coisas e um PPP que te possibilita ir longe, e uma escola que te permite sonhar [...].</p> |
|--|---|--|--|

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
LP 2 - GESTÃO PEDAGÓGICA E CONTEXTOS EDUCATIVOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O cinema na dimensão pedagógica da gestão escolar

Pesquisadora responsável: Juliana Sales Jacques

Autora: Bianka de Abreu Severo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Administração Escolar

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, n. 1000, prédio 16, sala 3341A, 97105-900 - Santa Maria/RS.

Local da coleta de dados:

Oi. Meu nome é Bianka de Abreu Severo e o meu trabalho é compreender como a formação continuada de professores através do dispositivo formativo do cinema interfere no lugar dessa arte na gestão pedagógica escolar.

Vou informar a você sobre essa pesquisa e convidá-lo(a) a participar dela. Você pode escolher se quer participar ou não. Favor, não se apresse a tomar essa decisão. Você também pode conversar com alguém de sua confiança antes de decidir participar ou não da pesquisa.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você deseje explicações mais detalhadas porque você ficou mais interessado(a) ou preocupado(a). Por isso, por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

Acredito que esta pesquisa seja importante no sentido de contribuir na compreensão dos resultados alcançados pelas ações interinstitucionais relacionados

ao cinema na escola, oferecendo dados para novas propostas de formação continuada através do cinema, mais coerentes com as demandas e os contextos existentes. Por isso, para descobrir e melhor compreender isso, necessitamos da sua colaboração.

Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá algumas perguntas de forma oral. Essa colaboração fará parte de uma entrevista semiestruturada. Para isso, será necessário gravar essa entrevista, com sua autorização, para que não se percam detalhes das falas.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Como já foi dito, sua participação é voluntária e, caso você decidir em não participar deste estudo, ninguém e nada irá agir de modo indiferente com você, muito menos seus colegas e pessoas com quem você tenha contato na escola. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará. Ressaltamos que você pode deixar de participar, se assim o desejar, a qualquer momento, sem que isso advenha algum prejuízo e não havendo qualquer tipo de penalização a você.

Acredito que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, caso se sinta desconfortável em falar sobre determinado assunto, a autora estará sensível a essas questões podendo encerrar a entrevista e não publicá-la se assim for sua vontade. Também, caso exista desconforto ao responder alguma pergunta, que pode sensibilizá-lo(a), esteja ciente que você tem total liberdade para recusar-se de falar sobre.

Participar desta pesquisa não acarretará custos ou despesas. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

O possível benefício é a indicação de questões que possibilitem o estreitamento do diálogo entre a universidade e a escola para a proposição de novas formas de ver e fazer educação pelo cinema.

Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas e/ou livros relacionados à área da educação, como também divulgados em eventos afins. Em caso de haver necessidade de algum esclarecimento, em quaisquer fases de desenvolvimento da pesquisa, desde para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta investigação, encontram-se inteiramente disponíveis pelo seguinte telefone:

Certifique-se que você leu cuidadosamente o que se segue e pergunte aos pesquisadores da pesquisa quaisquer dúvidas que tenham. Após serem esclarecidos sobre essas informações iniciais, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, por gentileza, peço que você assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas será sua a outra será do pesquisador responsável. Esse passo é muito importante quanto aos aspectos legais da pesquisa, assim, esperamos que entenda nosso compromisso.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora

_____, ____ de _____ de _____.