

FILMES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURAS: ASPECTO COMUNS A DOIS ESTUDOS DE CASO

Josaniel Vieira da Silva
Prof. Dr. Adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Garanhuns,
josanielvieira@gmail.com

Resumo

Esse artigo explora brevemente as informações coletadas a partir de observações feitas em duas salas de duas docentes que inserem filmes em suas práticas pedagógicas: uma professora de História a quem chamo de Dora e uma de Pedagogia a quem denominei de Verônica, com duas e uma observações em suas salas de aulas, respectivamente. Os dados compuseram uma tese de Doutorado em Educação, finalizada em 2017. O objetivo foi apontar a relevância de práticas pedagógicas com filmes nas licenciaturas, destacando o caráter inovador e transformador de tais práticas a partir dos sentimentos e concepções dos professores e estudantes em relação à inserção de filmes no dia a dia dentro da universidade em contexto de formação inicial. Para tanto foi feito um levantamento do que seria o conceito de prática pedagógica e da relação dela com o cinema e a educação. Para os estudiosos dessa relação, o cinema é uma arte que possibilita experiência estética, a produção de sentidos, a alteridade, mesmo em contextos da educação. Por fim, conclui-se que as práticas observadas trazem objetivos pedagógicos importantes e bem definidos e colaboram para o processo de aprendizagem dos estudantes, no que se refere a apreensão dos temas e conteúdos discutidos na sala de aula pelas docentes.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas com filmes, Cinema e educação, Práticas inovadoras e transformadoras.

1. Introdução

A discussão que se apresenta é um recorte da tese de doutorado *O potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas*, defendida em maio de 2017, no âmbito do Programa de Pós graduação em Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). O objetivo foi apontar a relevância de práticas pedagógicas com filmes nas licenciaturas, destacando o caráter inovador e transformador de tais práticas a partir dos sentimentos e concepções dos professores e estudantes em relação à inserção de filmes no dia a dia dentro da universidade em contexto de formação inicial

Reconhecemos que toda prática pedagógica é histórica e o que lhe dá sentido é a forma e os meios que se dispõe para realizá-la, ou seja, seu contexto e condições. Pode-se também reafirmar que na sala de aula a prática cotidiana possibilita o conhecimento prático do professor. É nesse espaço múltiplo e interativo que acontece o trato e o contato com os conteúdos, a efetivação do planejamento, as relações e o desenrolar do processo ensino-aprendizagem. É na sala de aula, portanto, que se materializam os conhecimentos e saberes da nossa formação acadêmica, experiência e vivência em outros espaços formativos, sejam eles institucionais ou não.

Tida como um conjunto de ações múltiplas, a prática pedagógica é mediada pelos saberes e conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em contextos sociais reais e possíveis de significação pelo estudante e sua consequente aprendizagem. Para esse fim, toma-se o contexto no qual acontecem as práticas, somando-se o trabalho docente, a reflexividade, as escolhas, o exercício de novas experiências metodológicas e a inovação, que vão se transformando em experiências.

Estando a inserção de filmes no contexto da prática pedagogia e da sala de aula, julgamos, no momento inicial da pesquisa, ser necessário compreender e aprofundar o conceito de prática pedagógica e suas variações conceituais (CALDEIRA & ZAIDAN, 2010; 2013; PÈREZ-GÒMEZ, 1997; ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 2000; FREIRE (1996, 2007), esses autores em seus trabalhos, muito comumente, discutem o conceito, suas implicações e suas dimensões estreitamente relacionadas à formação docente, apontando caminhos e discutindo perspectivas teóricas sobre e para a prática educativa.

O diálogo com a pedagogia freireana, principalmente, nos levou refletir de que maneira aquelas praticas se configuravam como sendo transformadoras e/ou criativas. Isto por que, ao possibilitar aos estudantes o contato com a arte cinematografia, através de filmes, para posterior discussão de conteúdos, e debate sobre o enredo e temas dos mesmo, não estariam tais professoras possibilitando a estes jovens estudantes o acesso a um bem cultural, haja visto que, muitos nunca estiveram numa sala de cinema? Não estariam vivenciando, de alguma forma, uma prática pedagógica, cujas atividades didático-pedagógicas colaborariam para que as aulas se tornassem mais atrativas potencializando as práticas? Tais posturas não estariam sendo opções pessoais, pedagógicas e também políticas (FREIRE, 2001), pois as docentes inseriam filmes a partir de seus gostos, de suas proximidades do cinema, como arte, como entretenimento e como possibilidade educativa? E que fugiam da maneira comum de se ensinar conteúdos e, assim, consequentemente, formar cidadãos críticos-reflexivos a partir dos filmes que exibiam?

2. Metodologia

Os dois estudos de caso consideraram a análise de duas práticas pedagógicas com filmes em cursos de Licenciatura: Pedagogia e História. Foram aplicados questionários e feitas entrevistas com as duas professoras e seus respectivos estudantes. No entanto, para a escrita e apresentação desse artigo trago apenas os dados obtidos através das observações. A escolha dessa modalidade de investigação baseia-se nas proposições de autores que recomendam sua utilização nas pesquisas das Ciências Sociais (GOMES, 2005) e nas

Ciências da Saúde (MINAYO, 2010a, 2010b) com o objetivo de avaliar e descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente.

Com o objetivo de resguardar as identidades dos participantes os identificamos com pseudônimos, preservando a integridade dos mesmos, garantindo, portanto, o sigilo e a proteção registrados no Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), no memento havia a isenção de ônus e a garantia de não-existência de constrangimentos, coações, prejuízos e violação do termo assinado, danos morais, legais ou físicos. Tomou-se como método de trabalho, além de questionários, o estudo de caso de duas docentes. O estudo de caso configura-se como um dos recursos mais adequados para investigar problemas práticos, pois leva em conta a apreensão da totalidade de uma situação, a criatividade, a descrição, a compressão, a interpretação e a complexidade de um caso real, previamente delimitado (LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

Foram feitas duas observações na sala da professora Dora, 50 anos, licenciada em História, com Mestrado em Educação, pertencente ao quadro efetivo há 15 anos, com experiência também nos Ensinos Fundamental e Médio. solteira, sem filhos. Uma observação foi realizada na sala da Professora Verônica, 35 anos, licenciada em Pedagogia com Mestrado em Educação.

3. Resultados e discussões

3.1 Aspectos comuns às práticas pedagógicas de Dora e de Verônica com filmes

Mesmo com disciplinas e grupos de estudantes diferentes, houve nas duas práticas pedagógicas observadas, alguns aspectos comuns. Esses dizem respeito a como tais práticas se concretizaram em atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo as situações de aula, sua dinâmica, a interação professor/aluno, os contextos socioculturais dos mesmos e o processo de ensino-aprendizagem, elementos constitutivos dessas práticas, conforme salientado pelos autores que tomamos como referência.

As professoras apresentam práticas resultantes de suas reflexões sobre as suas próprias maneiras de ensinar e de seus fazeres docentes, da forma como veem a aprendizagem, a formação e o contexto social no qual seus discentes estão e nos quais elas também se inserem. Mas que indícios nos levam a identificar as práticas de Dora e Verônica como transformadoras?

As observações das práticas e as falas das mesmas nessa pesquisa ajudaram nesse processo de compreensão e análise. Assim, a partir do que foi observado e ouvido os aspectos comuns detectados são:

a) Ambas costumam exibir filmes baseados em obras literárias.

Tanto a professora Verônica quanto a professora Dora se valeram, em suas práticas pedagógicas, de atividades que misturavam livros e filmes. Esses livros ou, mais precisamente, essas obras literárias, foram adaptadas para o cinema. Historicamente, a Literatura é antecessora do cinema e, por suas razões características, isso não a impediu de ser a linguagem principal para a feitura de um filme. Cinema e literatura são artes, narrativas que transmitem/contam uma história, dentre outros aspectos que os caracterizam.

Diferenciam-se estrutural e temporalmente na narrativa, ou seja, no cinema, há o tempo de projeção, enquanto na literatura, há o tempo de leitura. Em ambos, o resultado da leitura que o espectador ou leitor faz da obra após a leitura ou assistência pode ressoar em sua subjetividade por horas, dias, meses, anos ou pela vida toda.

Mesmo que diferentes em alguns aspectos, cinema e literatura possuem pontos semióticos comuns, que fazem com que seja irrefutável a importância de ambos para a escrita e a leitura do texto cinematográfico ou literário. Posterior à literatura, o cinema apropriou-se dela, produzindo uma série de obras que perduraram no tempo, afinal, uma boa história pode gerar um bom filme ou vice-versa. Na cinematografia, há ótimos exemplos de histórias originais (livros que viraram roteiros adaptados), como os clássicos infantis¹, obras da literatura universal que viraram filmes e que, enquanto livros, permearam a infância de muitas crianças e adultos. Também há filmes que viraram livros.

A inserção de filmes eventualmente não se constitui uma novidade para os estudantes, o que é bom, mas usar o filme sem considerar os bastidores que o produziram, inclusive quando parte de uma obra literária, é perder a oportunidade de aproveitá-lo mais. Além disso, falta de contextualização do filme reduz o impacto formativo que ele poderia ter. No campo da cinematografia, as adaptações de livro para cinema, ou vice-versa, não são uma novidade, já que as mesmas aconteciam desde o começo do cinema nos anos 1920,

¹ Dentre algumas adaptações, podemos citar os livros/contos dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm: *A bela adormecida*, *Os sete anões* e *a Branca de Neve*, *O chapeuzinho vermelho*, *A gata borralheira*, *O pequeno polegar*, *Joãozinho e Maria*; *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865); *Pinóquio*, de Carlo Collodi (1883); *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas (1844); *Vinte mil milhas submarinas*, de Júlio Verne (1870); *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968); *O menino maluquinho* (1980) e *Uma professora muito maluquinha* (1985), de Ziraldo; *Pluf, o fantasma* (1955) e *o Cavalinho azul* (1960), de Maria Clara Machado

período em que havia a defesa da noção de um “cinema puro”². Essa conceituação evocava um cinema sem a contaminação e a conexão com as outras artes, concepção defendida, principalmente, por realizadores de cinema como o polaco-francês Jean Epstein, para quem o cinema como linguagem não poderia evoluir para uma forma de expressão. Nesse sentido, para ele, a adaptação (vinda da literatura e do teatro) seria uma das formas de macular o cinema.

Contrário a esse pressuposto teórico, décadas adiante, mais precisamente nos anos 1950, André Bazin, crítico e teórico de cinema, tornou-se um fervoroso defensor da adaptação. Afirmava que a relação cinema/literatura representava a forma híbrida de duas artes, com convergências estéticas e na qual “há cruzamentos fecundos, há sedutores híbridos, mas estéreis, há acasalamentos monstruosos”. (BAZIN, 1999, p. 88). Esse teórico dizia que, sendo o cinema uma arte recente em comparação às “artes maduras”, como a literatura, o teatro, a música, a pintura, isso fazia com que ele (o cinema), frequentemente, “bebesse” dessas outras artes para coexistirem como obras independentes.

Foi sob a tese do “cinema impuro” em contraposição ao “cinema puro” que esse crítico passou a defender a adaptação literária, construída a partir da contribuição de outras linguagens artísticas. Postulava-se a compreensão de que, para ir para a tela, o original literário necessitava que se agregassem outros valores à história contada, utilizando-se elementos específicos como a trilha sonora e os aspectos visuais, como a luz, a fotografia, a cor e os cenários, por exemplo. Assim entendido, esses elementos possibilitariam a criação de uma outra obra, a obra fílmica, que obedeceria a uma lógica de adaptação. “Elas não podem causar danos ao original junto à minoria que o conhece e os ignorantes, ou se contentarão com o filme ou terão vontade de conhecer o modelo, e isso é um ganho para a literatura.” (Ibid., p. 93).

Embora tenha feito uso de um filme baseado numa obra literária, *Dora*, por sua vez, não fez a discussão sobre o texto literário. As informações dadas foram superficiais, restringindo-se apenas ao nome do autor, Humberto Eco, e sua nacionalidade italiana.

Verônica fez isso mais amplamente, dando mais possibilidades de leituras para seus estudantes, como a versão em quadrinhos de *O mágico de Oz*, adaptado e desenhado por Mauricio de Sousa (2008). Nesse sentido, ampliar o campo de informações sobre uma obra fílmica possibilita entender melhor o contexto criativo que a envolve dentro e fora do cinema.

² Termo usado para defender um cinema essencialmente como imagens ritmadas, que rejeitaria os enredos (STAM, 2003)

É evidente que as professoras Verônica e Dora não estavam preocupadas com a maneira como as adaptações iriam influenciar a leitura de seus estudos sobre as obras. Verônica, por exemplo, disse a seus estudantes que não haveria problema nenhum se eles já tivessem visto outros filmes sobre a mesma história. Nesse caso, o filme, qualquer que fosse a versão, serviria para a atividade.

As estratégias metodológicas das professoras Dora e Verônica foram contextualizadas a partir das informações superficiais que possuíam. Ao convidarem os estudantes para atentarem para as cenas, as cores, elas o fizeram por uma questão metodológica, para um fim prático. Em outros termos, não deram subsídios para que o cinema enquanto arte, enquanto uma linguagem singular e enquanto experiência estética aparecesse. As preocupações das docentes recaíram sobre os conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes.

Cabe, então, perguntar: O que ou quem foi protagonista e/ou coadjuvante nas atividades propostas pelas professoras? A Literatura ou os filmes que auxiliaram no entendimento dos conteúdos/temas das aulas? A meu ver, na prática de Verônica, ambos tiveram a mesma importância. Já na prática de Dora, houve menor destaque para o livro, que fora citado sem muitas informações sobre o autor e sua obra.

Poderíamos supor que aliar cinema e literatura seja uma tarefa fácil, bastando uma simples comparação ou que o docente que se propõe a inserir filmes em sua prática pedagógica escolha um ou outro para criar suas próprias atividades. No entanto, vimos, no trabalho de Verônica, e mesmo no de Dora, que essa empreitada requer doses de intuição, criatividade e planejamento, pois, sendo linguagens distintas, trazem para a prática signos que, se bem equilibrados, produzem efeitos bem interessantes.

b) Os filmes, e não propriamente o cinema, foram inseridos como ilustração, representação da realidade e de conteúdos.

Como pontuei anteriormente, as professoras Dora e Verônica usavam filmes para ilustrar/fixar conteúdos/temas disciplinares. Essa forma de “uso” de filme é um dos aspectos que mais vêm sendo discutido sobre a relação cinema/educação, bem como o audiovisual. Esse tipo de recurso, muito comum nas escolas e universidades, trata o filme como ilustração, recorre a ele como objeto pedagógico, pois apresenta, de forma visual, o conteúdo que fora desenvolvido em sala de aula, através de debates e/ou leituras dos textos relacionados aos conteúdos vivenciados.

Tomado como ilustração, ao se remeterem aos filmes, ambas as professoras pesquisadas fizeram referência à visualização de formas, cores, cenários, iluminação³, gestos das personagens. Assim, os filmes escolhidos por elas proporcionaram aos estudantes, naqueles momentos de suas aulas, a apresentação, a ilustração visual do conteúdo, mas também a ampliação e discussão de diferentes temas como valores, crenças, ideologia, como elas mesmas justificaram:

Digo que vou passar um filme como um complemento, por exemplo, esse filme que você (Josaniel) assistiu. Antes de trabalhar o filme, eu fiz o quê? Eu trabalhei toda uma questão de construção de história da Igreja com eles. [...] Veja que, quando houve uma cena que perguntei para ver se eles estavam atentos, eu disse: “*Por essa cena, vocês sabem por que esse mosteiro era uma Abadia?*” E era justamente quando os monges estavam ali juntos, na alimentação. Eles (estudantes) contaram, viram que tinha mais de doze monges, porque, para ser uma Abadia, tem que ter no mínimo doze monges. Eles notaram isso por quê? Porque eu já tinha preparado antes, então, assim, o filme veio mais como que para fixar, para ilustrar e ampliar também os debates, que, às vezes, tem aspectos que eles não conhecem. (Dora, entrevista - 21/09/2015).

No *O mágico de Oz*, eu peço para atentarem para a cor dos tijolinhos. Digo para eles: “*Eram amarelinhos porque eram de ouro*”. Esses aspectos levam a um contexto, a uma história. Geralmente, eu tento mostrar o cenário, o tempo, a cena, apresentar o figurino, até a própria fala, por que as personagens estão falando daquele jeito e não de outro [...]. (Verônica, entrevista - 26/11/2015).

O debate direcionado por Dora a partir do viés ilustrativo do filme influenciou os jovens estudantes a se envolverem no tema da aula e a discutirem outros temas como gênero, ética, religião, comportamento, por exemplo. Isso mostra o quanto um debate estudantes sobre os fatos estudados. O filme realmente tinha a ver com a disciplina. Do começo ao fim, o filme possuía um clima tenso de suspense, um ar sombrio e claustrofóbico, que dava sentido à explicação da professora sobre o ambiente dos mosteiros na Idade Média.

^{3 96} Sobre o elemento *iluminação*, diz Martin salienta que “[...] teoricamente definida como o natural, das cenas rodadas em “exteriores”: digo teoricamente porque a maioria das cenas à luz do dia é rodada com o auxílio de projetor ou espelhos refletores. [...] É na iluminação nas cenas interiores que o operador tem liberdade de criação, não sendo esse tipo de iluminação comandada por leis naturais (quero dizer: submetidas ao determinismo da natureza), praticamente nenhum limite de verossimilhança se opõe à imaginação do criador”. (MARTIN, 2005, p. 61-62). Quanto ao elemento cenário, este mesmo autor entende que este “tem mais importância no cinema do que no teatro. [...] no cinema o conceito de *cenário* compreende tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas, os *cenários*, quer seja de interiores ou de exteriores, podem ser reais (isto é, preexistir à rotação do filme) ou construídas em estúdio (no interior e um estúdio ou suas dependências ao ar livre)”. (Ibid., p. 68-68).

Verônica, por sua vez, ao pedir que seus estudantes atentassem para o cenário, as cenas, as falas das personagens etc., direcionava o olhar deles para o que poderia ajudá-los no desenvolvimento da metodologia da atividade. Contudo chegou a considerações relativas aos elementos da linguagem cinematográfica como os enquadramentos, a utilização da câmara, iluminação, ou mesmo outros aspectos presentes nos argumentos e na obra fílmica como a ideologia implícita no filme. Neste caso, a discussão do dinheiro, presente na atividade de Verônica restringiu-se aos limites do filmes, sem maiores reflexões sócio históricas acerca do que o dinheiro representa na vida social, por exemplo.

Assim, através do viés ilustrativo proporcionado pelas imagens o filme, este toma a forma de objeto pedagógico, servindo de norte para que metodologias sejam criadas em práticas futuras, sem maior aprofundamento no que concerne ao cinema como arte e linguagem e outros de seus aspectos. Em outros termos, ambas as condutas das professoras estava muito distante do que Lopes salienta ao se referir ao cinema na educação, indicando: “[...] é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético”, nos diz Lopes (2007, p. 37).

Possibilitar aos sujeitos da educação o contato com a arte cinematográfica em espaços de formação, seja na forma que for (ilustrativa, representativa, fruitiva etc.), é algo que ainda encontra resistência por parte de docentes nas Licenciaturas. Estes, muitas vezes, ainda não conseguem enxergar as potencialidades educativas do cinema e dos filmes para suas práticas pedagógicas.

A mediação é a tarefa principal do professor que se propõe a usar cinema em suas aulas porque permite que se construa e reconstrua o sentido de um conteúdo a partir de um recurso audiovisual. De outra parte, deve ser ressaltada a importância desse recurso para a apreensão de novos saberes que vão se estabelecendo num processo de novas relações do educando com o que se estuda e com o que se aprende na escola e na vida, tanto quanto é importante o contexto sociocultural que tanto professores quanto alunos vivenciam.

As práticas das docentes trazem a marca de sua intencionalidade nas práticas pedagógicas que ela realiza com filmes, ou seja, como numa transposição didática, através do filme, ela trouxe os estudantes para uma reflexão sobre um momento histórico, a Idade Medieval. Para esse fim, se valem das imagens que remontam uma ambientação, com a finalidade de utilizar a obra fílmica para aproximar o espectador do real daquela época.

Mesmo que a função do filme tenha sido prioritariamente ilustrativa nas duas práticas, demonstrativa e provocadora do conhecimento que queriam transmitir e discutir, tal produção ganhou outras características. Isso porque Dora e Verônica enxergam nos filmes

conhecimentos e aprendizagens. As professoras fizeram com que o uso de filmes em suas práticas avançasse para além do que geralmente é proposto em algumas situações: como “tapa-buraco”, improvisado, ou seja, um uso sem intencionalidade ou planejamento.

c) Práticas inovadoras com filmes

Considerar as práticas pedagógicas de Dora e Verônica como inovadoras significa posicionar tais práticas como aquelas que objetivam romper com metodologias conservadoras, aulas tradicionais - expositivas e mecânicas -, que pouco acrescentam à formação e ao crescimento dos discentes. O que faz a diferença nas práticas pedagógicas não é a inserção do cinema, do filme em si, e sim, a maneira como elas dinamizam o processo educativo.

Um outro aspecto em comum nessas práticas de Dora e de Verônica é que elas consideram, como outros, que esse trabalho com cinema e audiovisual como metodologia ou como recurso didático, exemplificam o que se considera práticas pedagógicas inovadoras e criativas com filmes.

Numa perspectiva inovadora e criativa, as práticas pedagógicas são resultados de uma educação que problematiza a realidade visando à sua transformação. Engajam os sujeitos em processos de autonomia, de conscientização, abrem-se à curiosidade epistemológica, à criatividade, assunção de ética e de alteridade e é contra o passivismo. Ao mesmo tempo, elas alteram os contextos sociais nos quais acontecem, visto que são resultantes do reconhecimento da inclusão humana e da educação como uma prática social incluyente (FREIRE, 2007).

Organizadas intencionalmente pelas docentes, de forma transdisciplinar, as atividades de debates/discussões pensadas para suas práticas pedagógicas com filmes perpassaram diferentes temas (amizade, política, crença, amor, fé, gênero, diálogo, solidariedade etc.). Temas sociais que permeiam, transversalmente, todas as áreas do conhecimento, como fez Dora ao discutir as questões de gênero e os *cuidados de si* do pensamento *foucaultiano*, a partir de *O nome da rosa*. E como Verônica também o fez, ao refletir sobre amizade, política, ética, com *O mágico de Oz*. Isso permitiu que elas difundissem, discutissem, aprofundassem ideias, conceitos e temas, encontrando “brechas” nos filmes para tais abordagens. Isso, sem dúvida, favoreceu e fez com que os estudantes reivindicassem voz e vez, fala e escuta, ou seja, se posicionassem. Acredito que o movimento dos estudantes durante as aulas, como se ausentarem da sala momentaneamente ou mostrando certo desinteresse, não prejudicou tais ideias aqui inferidas, visto que, de um modo geral, todos participaram das atividades propostas.

Atitudes como a de escutar a voz e criar condições para que os estudantes se expressem é uma postura pedagógica progressista, que pode alicerçar o caminho para uma educação democrática, libertadora, transformadora. Para que isso aconteça, requer por parte de nós, docentes, dentre outras coisas, humildade, escuta, reflexão, mudança de atitude, respeito, confiança, abertura ao novo, crítica, interrogação.

Nas práticas das professoras Dora e Verônica, o protagonismo estava em seus fazeres docentes, como planejar, elaborar, criar, traduzir, coletar e comparar informações para que a atividade que propunham ganhasse vida. Esses fazeres são pensados como formas de interações na relação professor-aluno-conhecimento para dinamizar o ensino e a aprendizagem, elementos que configuram a prática pedagógica. Em ambos os casos, os filmes e os textos funcionaram como pretextos lúdicos que deram subsídios às práticas pedagógicas das professoras, seus fazeres e suas tarefas educativas, valendo-se dos dois dispositivos.

4. Conclusões

Os relatos acima mostram que as práticas pedagógicas com filmes, pelas mãos das docentes, resultavam também de suas histórias acadêmicas, práticas vivenciadas anteriormente e que (res)significaram suas práticas vigentes. Eram, na ocasião da pesquisa, investimentos pessoais e investidas metodológicas que ambas faziam sobre suas próprias realidades educativas e sobre como poderiam servir de modelo para as práticas educativas dos futuros docentes. As falas acima também mostram o quanto as docentes empreendiam esforços pessoais para que as aprendizagens acontecessem, fazendo com que os estudantes pudessem considerar como significativas, criativas e criadoras aquelas formas de ensinar.

Os relatos acima fazem alusão também à futura prática docente, vendo as práticas pedagógicas da professora Dora como inovadoras, os estudantes projetam sua formação e prática docente no futuro. Classificam-nas como inovadoras porque elas rompem com o tradicionalismo da aula expositiva, fazendo os alunos se colocarem como sujeitos no processo de aprender para ensinar.

Decerto que promover conhecimento e provocar sentimentos com a introdução do cinema/dos filmes não é uma tarefa fácil. Evidentemente, ambas as docentes estavam preocupadas, sobretudo, em como iriam viabilizar o ensino e como seus estudantes iriam aprender. Assim, levavam em consideração as particularidades culturais e sociais de seus estudantes para que eles se tornassem curiosos, para que pudessem compreender e fixar conteúdos etc.

Ora objetivamente, ora subjetivamente, as práticas observadas trazem objetivos pedagógicos importantes e bem definidos. As docentes faziam apostas altas em como o cinema afetaria seus discentes, pois, de alguma maneira, elas acreditavam que a assistência a filmes, seja qual fosse o contexto de exibição, poderia provocar em seus discentes a fruição, o gosto, a curiosidade, o prazer.

Por fim, considero que as práticas das duas docentes participantes da pesquisa eram resultantes de suas reflexões sobre as suas próprias maneiras de ensinar e de seus fazeres docentes; da forma como viam a aprendizagem, a formação e o contexto social no qual seus discentes estavam e no qual elas também se inseriam. Nessa dimensão, as docentes e seus estudantes eram todos sujeitos socioculturais que, no cotidiano da sala de aula e na troca de saberes, se encontravam e buscavam se desenvolver através do pensamento reflexivo.

5. Referências

BAZIN, André. **Por um cinema impuro**. Tradução Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense. 1999, p. 83-104.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível também em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>.

_____. **Práxis pedagógica**: um desafio cotidiano. Paidéia. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. FUMEC. Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. ISSN 2316-9605 (online). Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374/1430>>. Acesso em: 18 agosto de 2014.

FRANCO, Marília da Silva. **Hipótese-cinema**: múltiplos diálogos. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 9-23, 2010.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1597>>. Acesso em 25 de maio de 2015.

____. **A educação que corre nas veias.** In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. Escritos de alfabetização audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz, 1996.

____. FREIRE. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Romeu; et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

LOPES, José de Souza Miguel. **Cinema e educação: o diálogo de duas artes.** Porto: Predições, 2007^a

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2010a.

____.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. (Coleção temas sociais).

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. (Orgs.). **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.