

Educomunicação: O Cinema na Prática Pedagógica¹

Denise Cortez da Silva Accioly²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Resumo

O trabalho tem como objetivo refletir sobre o cinema na prática pedagógica a partir de resultados de pesquisas realizadas durante o ano de 2015 e 2016. Tomamos como fundamento a Educomunicação, a partir das áreas da expressão comunicativa através das artes e da mediação tecnológica na educação. Defendemos que a escola precisa ser um lugar de encontro com o cinema como arte. A prática pedagógica tem sido objeto de diversos estudos que destacam o caráter dinâmico e criativo e que seja capaz de dialogar com as mídias, pois fazem parte da vida dos educandos desde muito cedo. Consideramos que uma das exigências essenciais para o fazer pedagógico é considerar toda a realidade existencial dos indivíduos como ponto de partida para qualquer metodologia a ser adotada.

Palavras-chave: Educomunicação; cinema; arte; prática pedagógica.

Introdução

O cinema contribui para levar à reflexão assuntos de interesse da sociedade e que carecem de aprofundamento. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o cinema na prática pedagógica na perspectiva da Educomunicação, tendo como contexto o resultado de pesquisas realizadas durante o ano de 2015 e 2016 (ACCIOLY, 2015; 2016) que refletem a relação cinema/educação.

A pesquisa intitulada “Cinema e escola: a importância da mediação pedagógica” (ACCIOLY, 2016) teve como objetivo principal refletir sobre a contribuição do cinema na prática docente. Para tanto, analisamos como o cinema pode se inserir no contexto da sala de aula e investigamos possibilidades de diálogo do cinema com a prática pedagógica. Refere-se à relação entre os campos da Educação e da Comunicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Nosso problema de pesquisa: qual a contribuição do cinema para a prática docente? Concluímos que não existem fórmulas

¹ Trabalho apresentado GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Cinema (UFRN). Graduação em Comunicação (UFRN) e Graduação em Pedagogia Universidade Potiguar (UNP).

mágicas de propostas pedagógicas para salvar a escola. É preciso que o professor e a escola criem em diálogo com os alunos seus próprios mecanismos e procedimentos.

A investigação intitulada “Pro dia nascer feliz: A representação da educação no cinema brasileiro” (ACCIOLY, 2015) analisamos como a educação, assim como os professores e os alunos estão representados no filme documentário de Joao Jardim, Pro Dia Nascer feliz (2006). Acreditamos que o tema da educação no Brasil precisa estar sempre presente na pauta das discussões públicas no Brasil, não somente pelos meios acadêmicos, mas de toda a sociedade.

Nesse sentido, o cinema tem oferecido sua contribuição colocando o assunto em evidência em muitas de suas produções. Podemos citar como exemplo alguns filmes que abordam esse assunto como: Hoje eu Quero Voltar Sozinho (Brasil, 2013), Quando Sinto que Já Sei (Brasil, 2014), A Educação Proibida (Argentino, 2012), entre tantos outros que servem de exemplo.

Dentro do gênero documentário o filme Pro Dia Nascer Feliz (2006), mostra uma realidade do sistema educacional brasileiro em diferentes regiões, por meio de seis escolas de classes sociais distintas. Apresenta, a partir de depoimentos de adolescentes que fazem parte do sistema educacional público e privado no Brasil e também de professores, a situação escolar no Brasil e ainda possibilita a reflexão sobre a relação desses. Aponta ainda como problemática a questão da violência dentro das escolas, a falta de oportunidades dos jovens das classes menos favorecidas, entre outros assuntos abordados na análise. Mesmo não sendo uma produção recente o documentário ainda é muito discutido nos meios acadêmicos, pois o assunto continua em evidência.

Esse estudo teve como fundamento as ideias de Robert Stam (2000), Bill Nichols (2009), Silvio Da-Rin (2006), Graeme Turner (1997), Paulo Freire (1983; 2002) e Edgar Morin (1999; 2001; 2003; 2004), além de outros autores que dialogam com suas ideias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2004; 2001). Nesta pesquisa concluímos que a contribuição do documentário para a educação brasileira é relevante no sentido de poder mostrar a toda a sociedade outras realidades que não somente aquela vivida por cada um no seu próprio contexto.

Diante desse contexto, analisamos o fazer pedagógico que tem sido objeto de diversos estudos que destacam o caráter dinâmico e criativo e que seja capaz de dialogar com as novas mídias, pois fazem parte da vida dos educandos desde muito cedo

(ACCIOLY, 2016, 2015, 2006, 2005; BERGALA, 2008; CITELLI, 2000, 2001; FANTIN, 2006; FRESQUET, 2013; 2011; SOARES, 2011).

Destacamos o cinema como uma grande fonte de conhecimento e que contribui para tornar o ensino mais atrativo e próximo da cultura dos alunos. Trazemos para a discussão experiências de Accioly (2016, 2015, 2006, 2005) que tem buscado refletir sobre a importância das mídias e sua interface com a Educação. Defendemos, assim como Bergala (2008), a presença da arte na educação, enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, p. 22). Buscamos revelar saberes e práticas que emergem da potência pedagógica do cinema.

Sendo assim, tomamos como fundamento a Educomunicação, a partir das áreas da expressão comunicativa através das artes e da mediação tecnológica na educação. A primeira está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. “Esta área aproxima-se das práticas identificadas com a Arte Educação, sempre que primordialmente voltadas para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como performance individual” (SOARES, 2011, p. 47). A segunda, a área da mediação tecnológica na educação, atenta aos procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus variados usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão (SOARES, 2011).

Para Soares (2011, p. 47) “as denominadas ‘áreas de intervenção’ são ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação”. Nesse sentido, as áreas da Educomunicação, a expressão comunicativa através das artes e da mediação tecnológica na educação apresentam-se como caminhos possíveis ao universo das práticas educacionais.

Nesse sentido, entendemos que a prática docente não pode se limitar à ação na sala de aula, necessita extrapolar o chão da escola e trabalhar com conceitos sociais, políticos e emancipatórios, envolvendo professores, alunos, pais e a comunidade escolar em termos mais amplos. Os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos precisam estar sempre presentes na atuação didática (FREIRE, 1979, 1996, 2003). Dentro desse contexto, o cinema pode atuar de forma mais prática.

A Educomunicação

Kaplún denomina a inter-relação comunicação/educação de Comunicação Educativa, cuja função é dar à educação um suporte capaz de qualificar os docentes para que possam adquirir uma competência necessária ao uso adequado dos meios de comunicação. Para Kaplún (1997) a relação comunicação/educação pode ser entendida de várias formas, entretanto, pelo menos duas maneiras são preponderantes. De um lado, considera-se o modelo transmissor, que concilia a educação como transmissão de conhecimentos para serem memorizados e aprendidos pelos educandos. De acordo com esta visão os educandos são depositários das informações recebidas.

Na visão de Paulo Freire (1979, 1983) tal concepção é denominada de educação bancária onde os alunos recebem as informações ou conteúdos de forma passiva, sem questionamentos e a avaliação, por sua vez, vai verificar a assimilação de tais conteúdos, completamente desvinculados do contexto. Nesse modelo a comunicação é entendida de forma unidirecional. A mensagem do emissor é transmitida para o receptor, sem nenhuma possibilidade de diálogo.

Outro modelo educativo fundamenta o processo ensino/aprendizagem na participação ativa dos educandos, considerados sujeitos da educação. Nessa visão a aprendizagem é um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento. A troca de experiências entre educandos e educadores é condição básica para aquisição do conhecimento. Educar-se é envolver-se em uma rede de interações. Essa opção tem seu correlato na comunicação entendida como diálogo em um espaço entre o emissor e o receptor. Nesse sentido Soares (2011) defende a tese segundo a qual:

Uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/ aluno/ comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação (SOARES, 2011, p 17).

De acordo com Soares (2011) a educomunicação designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação onde

se apresenta como um caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente, da infância e da juventude.

O fundamento da educomunicação é criar ecossistemas comunicativos, que permitam o diálogo verdadeiro, aberto e democrático, o diálogo como forma de comunicação, e não como mera transmissão. Trata-se de um campo emergente de intervenção social que busca garantir a emancipação dos sujeitos e a liberdade de sua expressão.

A Prática Docente

Uma das maiores críticas feitas à escola é seu distanciamento em relação ao contexto das crianças. A escola permanece fechada nas quatro paredes da sala de aula. Ela precisa considerar toda realidade existencial dos educandos como ponto de partida para qualquer proposta pedagógica.

Paulo Freire (1979) propõe conhecer a realidade do educando no sentido de compreender as diferenças culturais e as distâncias linguísticas existentes na escola para que o educador possa planejar e executar o curso, selecionar os objetivos educacionais, os métodos de ensino e a própria avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A realidade que o aluno conhece e vive não é somente aquela empiricamente apreendida; é também, a realidade sonhada, a das ideias, das crenças, das emoções, das aspirações, das fantasias, dos desejos. O docente quando tenta conhecer a realidade do aluno, costuma dar mais importância aos aspectos empíricos que constituem uma parte desta realidade, e impõe a ela um significado diferente do que o aluno lhe atribui. Desconhece as dimensões simbólicas da realidade, sem o quê é impossível ter acesso ao mundo do educando e visão sobre ele.

Paulo Freire no seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, levanta a questão: “Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito” (FREIRE, 1996, p.139). Para o autor, um educador ou educadora progressista deve conhecer a televisão para saber usá-la, ele dizia não ser contra a televisão, mas que ela deveria ser pensada sobre o pano de fundo do poder. O mundo encurta, o tempo se dilui: “o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito

rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante” (ibid., p. 139).

A prática docente, de acordo com Freire (1996), pressupõe certas exigências, a saber: respeito aos saberes dos educandos; reflexão crítica sobre a prática; humildade e defesa dos direitos dos educadores; liberdade e autoridade; saber escutar e estar disposto a dialogar com os educandos.

A reflexão sobre a prática, conceito desenvolvido também por Schön (2000), sem dúvida, aponta para o crescimento profissional do professor, uma vez que a prática docente espontânea produz um saber ingênuo, um saber desarmado, sem o rigor que o conhecimento epistemológico exige (FREIRE, 1996). Embora seja a mesma matriz do pensamento ingênuo e do pensamento científico - a curiosidade -, marca indelével do ser humano, é a partir da reflexão sobre a prática que o saber ingênuo vai se tornando conhecimento crítico. Baseado nisto é que Schön (2000) propõe um novo modelo para formação profissional.

Baseada numa epistemologia da *prática* (grifo do autor), ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p. 19).

Convém que ressaltemos, porém, que, embora o conhecimento tácito presente na ação configure-se como um hábito, não é suficiente para o enfrentamento de situações novas ou imprevistas. Para resolver tais casos, os educadores usando a reflexão na ação criam novos caminhos para solucioná-los.

É sabido que as experiências acumuladas constituem um repertório de ações práticas sempre evocadas em situações semelhantes, porém ao deparar-se com novas situações, para as quais esse repertório é insuficiente, porque tais situações exigem maior compreensão e explicações mais profundas quanto ao contexto, a origem e a aquisição de teorias que as justifiquem, num movimento mais ousado, o educador formado nesse modelo proposto por Schön (2000) faz uma reflexão sobre a reflexão na ação. Para que isto se dê, é preciso reconhecer o valor da teoria na prática docente, pois é a partir dela que os professores se tornam capazes de analisar, compreender e criticar os contextos históricos, sociais e culturais em que se dá sua atividade docente, podendo assim intervir e transformá-los.

Conforme Zeichner (2003), a reflexão como palavra de ordem das atuais reformas educacionais conduz à ideia de que o desenvolvimento profissional prossegue ao longo de toda a carreira do educador. Por mais que aperfeiçoemos os programas de educação de professores, só conseguiremos prepará-los para apenas iniciar sua ação didática. A prática pedagógica reflexiva pode levar o docente a adquirir autonomia, capacidade crítica e o desejo de evoluir profissionalmente. A reflexão não é neutra nem individual, ela pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos. Portanto, a reflexão deve estar a serviço da emancipação da autonomia profissional dos educadores.

Cinema e Escola

As novas tecnologias vêm produzindo certa revolução na relação da escola com o cinema. Com equipamentos mais simples e de fácil acesso, tem facilitado que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curtas metragens de animação e ficção; documentários; cinema teatro; pequenas filmagens com celulares ou câmaras digitais de fotografia. As crianças desde cedo estão expostas as diversas linguagens e discursos midiáticos e se relacionam com elas de forma bastante natural, porém nem sempre de forma crítica e reflexiva. Por isso, cabe ao educador, como mediador, atuar para contribuir com a formação consciente das crianças (FRESQUET, 2013).

No entanto, sabemos que o cinema ainda é visto com certo preconceito por parte dos educadores, o que dificulta encarar o cinema como arte. Sabemos que a escola é o lugar tradicional do ensino, da regra e da transmissão padronizada da cultura. No entanto, ela aparece como lugar privilegiado de acesso coletivo ao cinema que foge, minimamente, do consumo hegemônico (FRESQUET, 2013).

Entretanto, a transmissão ou a produção de saberes não é uma exclusividade da escola, mesmo ela tendo um papel importante nesse processo, pois também acontece em outras instâncias de socialização. O cinema também pode ser considerado uma instância pedagógica, por isso é preciso entender o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos (DUARTE, 2002).

O cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas. (DUARTE, 2002). No entanto, Duarte destaca ainda que:

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em formas mais confiáveis (DUARTE, 2002, 87).

Sendo assim, Bergala (apud FRESQUET, 2013) destaca que o melhor que a escola pode fazer pelo cinema é falar dos filmes como obra de arte e cultura. Esse desafio pressupõe superar a tradição do cinema como linguagem, predominante no contexto escolar. Essa predominância do cinema das décadas precedentes se justifica por razões históricas (coincidência do momento hegemônico das ciências da linguagem com o auge da ideia do cinema na escola) e ideológicas (formar o espírito crítico das crianças a partir de circuitos de análise do cinema, para abordar criticamente a mídia em geral). Nem a linguagem, nem a ideologia defensiva, contudo, contribuem para uma aproximação sensível do cinema como arte.

Duarte (2002) alerta que geralmente a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer em nossa prática pedagógica.

Diante disso, Bergala (apud FRESQUET, 2013, p. 45) sugere deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas. Nesse faz de conta, o espectador pode compartilhar mais aspectos não racionais, mais intuitivos e sensíveis da vivência do

artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte. Assim como nos orienta Bergala (apud FRESQUET, 2013):

Outro grande desafio para o cineasta e professor francês seria a superação da ilusão pedagógica de acreditar em um processo interpretativo estruturado em três etapas: (1) análise de um plano ou sequência; (2) valorização do filme a partir da sequência; (3) formação do justo fundado na análise. Isso não procede. A esse formato clássico, adotado inclusive em universidades, Bergala contrapõe uma proposta que busca fomentar maior autonomia de quem aprende, substituindo a explicação pela exposição a muitos e diversos (bons) filmes, evidenciando sua afinidade com a obra de Rancière. Procura fomentar, assim, a construção progressiva de certa cultura cinematográfica. Para que isso aconteça, é fundamental o papel desenvolvido pelo mediador, que auxiliará a articular, fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando a observação das sutilezas. Apostando nessa capacidade de autonomia do espectador, ele considera esta estratégia sólida e não paternalista de formação do gosto (FRESQUET, 2013, 45).

Sendo assim, o professor, como mediador, poderia oferecer grupos de filmes (diversificados no que concerne a gêneros e época), selecionados por alguém com certa experiência e cultura cinematográficas, pois constitui uma possibilidade de introduzir esses filmes na biografia pessoal dos estudantes na escola. O encontro com o cinema é sempre pessoal, íntimo, mas a possibilidade de oferecê-lo coletivamente no contexto escolar amplia e diversifica as formas que ele pode ter. Assistir a filmes em salas de cinema se constitui em uma experiência coletiva muda, afirma Bergala (2008). A mágica consiste em ser uma experiência radicalmente individual e, ao mesmo tempo, coletiva (FRESQUET, 2013).

Experiência. Se quisermos iniciar crianças no cinema. Não se deve partir do saber. Não se deve partir da cultura. Não se deve partir da história do filme. É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta da travessia do filme. Isto é, na experiência, existe saber. O fato de uma criança ver o filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme, atravessa o filme, e quando ela sai desse filme, ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. As imagens que ela reteve, por exemplo. Isto é, quando ela vê um filme de uma hora e meia, o que fica. Quais imagens a tocaram pessoalmente. Isto é, é sempre a partir daí que é preciso partir. Se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência da travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois. Isto é, primeiramente, eles dizem. Cada um pode dizer, por exemplo, como ele

viveu a travessia do filme. Em seguida, a partir disso, podemos perguntar aos alunos como foi para eles a travessia do filme. E partir daí, podemos fazer pontes, analisar. É preciso sempre partir de suas experiências (BERGALA, 2012 apud FRESQUET, 2013, 49).

Para Napolitano (2004), é preciso que professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas de projeção. As diferentes expectativas e experiências cotidianas dos alunos ao assistirem os filmes será o primeiro passo em relação à atividade “cinema na sala de aula”. “A partir desta primeira manifestação é preciso que o professor atue como mediador, não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas” (NAPOLITANO, 2004, p.15). Pois a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar.

Destarte, Napolitano (2004) propõe trabalhar com o cinema em sala de aula para ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes tem sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. Por isso, para ele, o importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível desse filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (NAPOLITANO, 2004, p. 12).

Sendo assim, acreditamos ser possível ensinar dentro da escola as crianças a verem filmes para contribuir com sua formação. “Isso implica valorizar o consumo de filmes, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes interpretações, trazer a experiência com o cinema para dentro da escola” (DUARTE, 2002, p. 82). Acima de tudo, deixar fluir, assim como a literatura infantil, a imaginação das crianças.

Outra possibilidade dentro da abordagem de educação para o cinema é a de “fazer filmes” em vez de promover a leitura crítica do filme: “favorece uma abordagem criativa

dos sujeitos na sua realização”. Tal perspectiva fundamenta-se nos pressupostos pedagógicos do pragmatismo, e herda tanto da prática da “livre expressão” na escola infantil da Inglaterra dos anos 50 quanto da oportunidade de “criar contracultura” na experiência latino-americana dos anos 60 (FANTIN, 2006 p.148).

Para todas as propostas sugeridas por esses e outros autores, é fundamental que o professor, como mediador, esteja preparado para lidar com o cinema. Para tanto, é necessário que o cinema faça parte da sua formação e da sua vida. Assim como acontece com a literatura - para incentivar os educandos a ler o educador também tem que ser leitor - que o professor seja antes de qualquer coisa um espectador de filmes.

Considerações

Neste artigo propomos a utilização do cinema na prática pedagógica. Concordamos com Napolitano (2004) quando coloca que quanto mais elementos da relação ensino aprendido estimular o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado.

Na sociedade atual o educando tem muitos meios de adquirir cultura, como o cinema, a televisão e a Internet, os quais exercem essa função de modo muito agradável, todavia a figura do docente como mediador da aprendizagem do discente é fundamental no processo ensino/aprendizagem.

Esperamos que o docente no século XXI seja um profissional capaz de lidar com as novas tecnologias, de conviver com os avanços da mídia, de receber as mensagens de forma não passiva, mas de modo interativo, questionar os problemas atuais e posicionar-se frente aos mesmos com segurança.

Estamos vivenciando o surgimento de um novo docente com uma nova identidade e uma nova função que supõe um compromisso de ordem política e social mais amplo e global. O novo perfil do professor supõe uma troca de experiência entre os educandos e entre estes e o educador, pois o mestre que não sabe ser aluno dificilmente será um bom professor. “Seu papel é o de despertar, provocar, questionar e questionar-se, vivenciar as dificuldades dos educandos que pretendem esclarecer ou libertar através do estudo de uma ciência em mutação, e não do ensino de uma doutrina dogmática” (JAPIASSÚ, 2002, p. 16).

Consideramos que uma das exigências essenciais para a prática pedagógica é considerar toda realidade existencial dos indivíduos, como ponto de partida para qualquer método pedagógico a ser adotado.

Referências

ACCIOLY, D. C. da S. **Cinema e escola**: a importância da mediação pedagógica. Natal, 2016, 15f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Potiguar.

_____. **Pro Dia Nascer Feliz**: a representação da educação no cinema brasileiro. Natal, 2015, 50 f. Monografia (Especialização em Cinema). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **A televisão refletida na escola**: a compreensão de mães/educadoras. Natal, 2006, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **Educação para a mídia**: a televisão como instrumento pedagógico e objeto de estudo In: Anais do 28º ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2005.

ANDRADE, A. A. M. de. Fragmentação e integração dos meios. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Ed.da UFPB-PPGEU, 2003, p.301-312.

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.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

_____. (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

DA-RIN, S. **Espelho partido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2006.

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

FANTIN, M. **Crianças, Cinema e Mídia-Educação**: Olhares e experiências no Brasil e na Itália. Ilha de Santa Catarina, 2006, 412 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003,

_____; GUIMARÃES, S. **Sobre educação:** diálogos. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, (v. 2).

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.

JAPIASSÚ, H. In FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia? 5. ed. São Paulo: SP Edições Loyola. 2002.

KAPLÚN, M. **La Educomunicación:** de médio y fines em comunicaci3n. Revista Latinoamericana de Comunicaci3n, CIESPAL-Chasqui, Quito-Ecuador, n. 58, Junio de 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Natal, 1999.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. Ideais e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 305-387.

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 4ª Ed. Campinas – SP: Editora Papirus, 2009.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, I. de **O. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo, Paulinas, 2011.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. 2ª ed. Campinas - SP: Editora Papirus, 2000.

TURNER, G. **Cinema como Prática Social**. SP: Grupo Summus Editorial, 1997.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, 2003. p. 35-55.

FILMOGRAFIA

Pro Dia Nascer Feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Brasil, 2006. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I > Acesso em: nov. 2014.

Hoje eu Quero Voltar Sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Produção de Lacuna Filmes Brasil, 2013. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=lpHKXyko358> > Acesso em: nov. 2014

Quando Sinto que já Sei. Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Produção executiva: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes. Brasil, 2014. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> > Acesso em: nov. 2014.

A Educação Proibida. Direção Germán Doin Campos. Produção Verónica Guzzo. Argentina, 2012. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=0Qsd0EG1qQI> > Acesso em: nov. 2014.