



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
ACERCA DO CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA DA DOCÊNCIA**

**FORTALEZA**

**2023**

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS ACERCA  
DO CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA DA DOCÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- O45n Oliveira, Antonio Ivanilo Bezerra de.  
Narrativas autobiográficas de professores universitários acerca do cinema como experiência formadora da docência / Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira. – 2023.  
183 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.
1. Educação e Cinema. 2. Cinema como Dispositivo Formativo. 3. Narrativas Autobiográficas. 4. Experiência Formadora. I. Título.

CDD 370

---

ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS ACERCA  
DO CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA DA DOCÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 14/07/2023

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Maria Leitão Araújo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A Deus e aos Espíritos Amigos, pelo sustento durante as passagens mais áridas do caminho.

À minha família, especialmente meus pais, Antonio Nilo e Ivete, por possibilitarem que eu acreditasse em meus sonhos.

Aos(às) professores(as) e alunos(as) que passaram por minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. Cada um(a) deles(as) me ajudou a ser a pessoa que me tornei.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pela magnífica orientação e por me mostrar que a Academia pode ser também um lugar de afetos e gentilezas.

Aos professores participantes da competente Banca Examinadora: Elizeu Clementino de Souza, Messias Holanda Dieb, Fátima Maria Leitão Araújo e Elcimar Simão Martins, pela leitura atenta e sensível do meu trabalho e pelas valiosas sugestões.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação da pesquisa: António Nóvoa, Ercília Olinda e Luciane Goldberg, pelas relevantes contribuições.

Aos professores entrevistados, pela gentileza e confiança ao narrarem suas experiências com o cinema ao longo de suas vidas. Uma honra e um privilégio ter acesso às suas memórias.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, pelo afastamento parcial e, depois, total (“sanduíche” no exterior), de minhas funções profissionais, para que esta investigação pudesse ser concretizada.

Ao Professor Doutor António Nóvoa, pela honrosa orientação do doutorado “sanduíche”, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, durante abril de 2022 a março de 2023.

Aos colegas da turma de doutorado, amigos que levo para a vida, especialmente, Luisiane Ramalho e Ana Néó, pelas reflexões, críticas e sugestões compartilhadas ao longo da jornada.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC) e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), pelo apoio e aprendizados construídos nos momentos formativos em que estivemos juntos.

O filme em cartaz era *Titanic* (James Cameron, 1997), considerado uma das maiores bilheterias de todos os tempos, de acordo com *sites* especializados da área. Lembro que fiquei encantado com aquele universo, até então desconhecido. O filme inteiro despertou minha atenção: a trilha sonora envolvente, o enorme ecrã de projeção, o ambiente escuro, os sons que saíam de vários lados, a atuação dos atores, a fotografia, os figurinos... A qualidade técnica da obra fez com que o menino de realidade tão distante sonhasse de olhos arregalados diante de tamanho espetáculo.

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

## RESUMO

Durante a trajetória acadêmica, tenho estudado a utilização de filmes em ambientes escolares. Afetado por tais estudos, meu interesse, agora, concerne aos professores formadores, isto é, docentes universitários que atuam em cursos de licenciatura e que mobilizam filmes de cinema em suas práticas formativas, partindo da premissa: os professores, ao usarem o cinema em suas práticas, não se descolam de suas vivências pessoais, uma vez que, nos currículos dos referidos cursos, não é comum a adoção da linguagem fílmica. Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender as implicações do cinema na constituição e no exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de professores que atuam em cursos de licenciatura. Para tanto, lanço mão dos seguintes conceitos: experiência formadora, visando entender como o cinema atravessou a vida dos docentes; narrativas autobiográficas, que dizem respeito ao esforço de elaboração e síntese das experiências vividas pelos indivíduos, e cinema como dispositivo formativo, pretendendo discutir de que modo os filmes são pensados e mobilizados nas atividades desenvolvidas pelos formadores. Quanto ao aporte metodológico, a investigação está centrada na abordagem qualitativa e emprega o método da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, tendo como principal técnica de construção de seu *corpus*, a entrevista narrativa realizada com 10 professores formadores, cujas narrativas foram analisadas segundo os procedimentos metodológicos propostos pela Análise Textual Discursiva. A pesquisa evidenciou que os filmes fazem parte da história de vida dos participantes, possibilitando a construção de experiências formadoras que os ajudaram em suas formações pessoal e profissional. Referente às repercussões dessas experiências na atuação dos participantes, conclui-se que o cinema aparece como um dispositivo privilegiado de formação, utilizado intencionalmente em suas práticas, auxiliando-os na formação de professores críticos, reflexivos, detentores de técnicas necessárias ao trabalho pedagógico e atentos às subjetividades que envolvem o ato de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** educação e cinema; cinema como dispositivo formativo; narrativas autobiográficas; experiência formadora.



## ABSTRACT

During my academic career, I have studied the use of films in school environments. Affected by these studies, my interest now concerns the teacher trainers, that is, university professors who work in undergraduate teaching courses and who mobilize cinema films in their formative practices, based on the premise: teachers, when using cinema in their practices, do not detach themselves from their personal experiences, since the adoption of film language is not common in the courses' curricula. Thus, the general objective of the research is to understand the implications of cinema in the constitution and practice of teaching, present in the autobiographical narratives of professors who work in undergraduate teaching courses. To this end, I use the following concepts: formative experience, aiming to understand how cinema crossed the lives of teachers; autobiographical narratives, which concern the effort of elaboration and synthesis of the experiences lived by individuals; and cinema as a formative device, intending to discuss how films are thought and mobilized in the activities developed by the teacher trainers. As for the methodological framework, the investigation is centered on the qualitative approach and employs the method of (auto)biographical research in Education, with the narrative interview as main technique of construction of its *corpus*, which was conducted with 10 teacher trainers, whose narratives were analyzed according to the methodological procedures proposed by the discursive textual analysis. The research showed that the films are part of the participants' life history, enabling the construction of formative experiences that helped them in their personal and professional growth. Regarding the repercussions of these experiences on the participants' practice, we concluded that cinema appears as a privileged training device, used intentionally in their practices, helping them in training critical, reflective teachers, knowledgeable about techniques necessary for pedagogical work and attentive to the subjectivities that involve the act of teaching and learning.

**Keywords:** education and cinema; cinema as a formative device; autobiographical narratives; formative experience.

## RESUMEN

Durante la trayectoria académica, he estudiado la utilización de películas en ambientes escolares. Afectado por esos estudios, mi interés ahora se fija a los formadores de profesores, es decir, a los profesores universitarios que trabajan en cursos de grado y que movilizan películas cinematográficas en sus prácticas de formación, partiendo de la premisa de que los profesores, al utilizar el cine en sus prácticas, no se desprenden de sus experiencias personales, ya que la adopción del lenguaje cinematográfico no es común en los currículos de los cursos. Así, el objetivo general de la investigación es comprender las implicaciones del cine en la constitución y ejercicio de la docencia, presentes en las narrativas autobiográficas de profesores que trabajan en cursos de licenciatura. Para ello, utilizo los siguientes conceptos: experiencia de formación, con el objetivo de comprender cómo el cine formó parte de la vida de los profesores; narrativas autobiográficas, que se refieren al esfuerzo de elaboración y síntesis de las experiencias vividas por los individuos, y el cine como dispositivo de formación, con el objetivo de discutir cómo las películas son pensadas y utilizadas en las actividades desarrolladas por los formadores. En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se centra en el abordaje cualitativo y emplea el método de investigación (auto)biográfica en Educación, teniendo como principal técnica de construcción de su *corpus*, la entrevista narrativa realizada a 10 profesores formadores, cuyas narrativas se analizaron según los procedimientos metodológicos propuestos por el análisis textual discursivo. La investigación demostró que las películas forman parte de la historia de vida de los participantes, permitiendo la construcción de experiencias formativas que les ayudaron en su formación personal y profesional. En cuanto a las repercusiones de esas experiencias en el trabajo de los participantes, se concluye que el cine aparece como un dispositivo privilegiado de formación, utilizado de forma intencional en sus prácticas, ayudándolos a formar profesores críticos, reflexivos, poseedores de técnicas necesarias para el trabajo pedagógico y atentos a las subjetividades que envuelven el acto de enseñar y aprender.

**Palabras clave:** educación y cine; el cine como dispositivo formativo; narrativas autobiográficas; experiencia formativa.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos respondentes .....	94
Gráfico 2 - Distribuição de faixa etária dos participantes .....	95
Gráfico 3 - Formação inicial dos participantes .....	96
Gráfico 4 - Cursos de mestrados .....	97
Gráfico 5 - Cursos de doutorado .....	97
Gráfico 6 - Locais preferidos para a assistência dos filmes .....	99
Gráfico 7 - Gêneros cinematográficos preferidos .....	100
Gráfico 8 - Frequência de uso dos filmes em sala de aula .....	102
Gráfico 9 - Quantidade de salas de cinema no Brasil (2019 -2021) .....	180

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 - Apresentação dos codinomes dos participantes da pesquisa .....	79
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição das salas de exibição de filmes por região brasileira – 2021 ....	181
Tabela 2 - Distribuição das salas de cinema por estados da Federação – 2021 .....	182

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCINE	Agência Nacional do Cinema
ANNIHVIF	Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
ATD	Análise Textual Discursiva
BIOGRAPH	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFC	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
CINEAD	Cinema para Aprender e Desaprender
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CPDOC/FaE/UFMG	Grupo de Pesquisas em Formação e Condição Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
DIAPHANA	Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ER	Ensino Religioso
ESDE	Estudo Sistematizado da Doutrina Espírita
FA7	Faculdade 7 de Setembro
FACED	Faculdade de Educação
FACED/UFC	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
GEDOMGE	Grupo de Estudos, Docência, Memória e Gênero
IE-ULisboa	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECE	Linha Educação, Currículo e Ensino
MEC	Ministério da Educação
OTC	Organização e Técnicas Comerciais
PET	Programa de Educação Tutorial
POA	Professor Orientador de Aprendizagens
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRT	Paradigma da Racionalidade Técnica

SEFIN	Secretaria de Finanças
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

1	<b>TOMADA 1: PERCURSO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE ESTUDO</b> .....	16
2	<b>EDUCAÇÃO E CINEMA: DUAS ARTES QUE SE COMPLEMENTAM</b> .....	30
2.1	<b>O cinema e as primeiras aproximações com o campo educacional</b> .....	30
2.2	<b>Filmes como dispositivos de formação docente</b> .....	33
3	<b>PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: DIMENSÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS</b> .....	40
3.1	<b>Breves apontamentos históricos</b> .....	40
3.2	<b>Cenário brasileiro: um campo em ascensão</b> .....	42
3.3	<b>Aproximações com o campo educacional e da formação docente</b> .....	45
3.4	<b>Narrativas autobiográficas e as experiências formadoras: apontamentos epistemológicos</b> .....	51
4	<b>NO ACENDER DAS LUZES, O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: O PESQUISADOR EM CENA</b> .....	59
4.1	<b>Chegada ao plano terrestre</b> .....	61
4.2	<b>Os tempos do ensino fundamental: o desejo</b> .....	63
4.3	<b>Os tempos do ensino médio: o medo</b> .....	66
4.4	<b>Os tempos do ensino superior: a concretização</b> .....	70
5	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	76
5.1	<b>Tipo de pesquisa e a abordagem metodológica</b> .....	76
5.2	<b>Questionário exploratório: em busca dos participantes</b> .....	77
5.3	<b>Entrevista narrativa: com a palavra, os professores formadores</b> .....	80
5.4	<b>Análise textual discursiva como técnica de análise do <i>corpus</i> da pesquisa</b> .....	87
6	<b>DO “PLANO GERAL” AO “PRIMEIRÍSSIMO PLANO”: OS PROFESSORES FORMADORES E OS FILMES DE CINEMA</b> .....	93
6.1	<b>Plano geral: perfis sociográfico e pedagógico dos formadores com os filmes</b> .....	94
6.2	<b>Primeiríssimo plano: foco na relação dos formadores com os filmes</b> .....	103
6.2.1	<b><i>Ponyo</i></b> .....	104



6.2.2	<i>Birgitte</i> .....	107
6.2.3	<i>Amélie</i> .....	110
6.2.4	<i>Yentl</i> .....	112
6.2.5	<i>Sandy</i> .....	114
6.2.6	<i>Alegria</i> .....	116
6.2.7	<i>John Keating</i> .....	118
6.2.8	<i>Evey</i> .....	120
6.2.9	<i>Captain</i> .....	123
6.2.10	<i>Maria</i> .....	125
7	<b>VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS COM OS FILMES DE CINEMA</b> .....	128
7.1	<b>Primeiros contatos dos professores formadores com os filmes</b> .....	128
7.2	<b>Imersão nos filmes como condição para as experiências formadoras</b> .....	132
7.3	<b>Ampliação de repertórios proporcionada pelo cinema</b> .....	138
8	<b>REPERCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	141
8.1	<b>Exibição de filmes em diálogo com os conteúdos das disciplinas</b> .....	141
8.2	<b>Especificidades da linguagem cinematográfica</b> .....	145
8.3	<b>Ampliação de repertórios dos licenciandos</b> .....	149
8.4	<b>Diversidade metodológica na prática com os filmes</b> .....	152
9	<b>TOMADA FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	157
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO</b> .....	171
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	176
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2</b> .....	178
	<b>APÊNDICE D - PANORAMA ATUAL DA EXIBIÇÃO DE FILMES NO BRASIL</b> .....	179

## 1 TOMADA 1: PERCURSO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE ESTUDO

Na linguagem cinematográfica, a tomada 1 significa o momento de ligar a câ8. lmera para a captação das primeiras imagens do filme a ser produzido. Diante da existência de uma ideia, a ligação do referido aparelho demarca o início de sua concretização. Neste sentido, a presente seção traz o percurso trilhado durante as minhas trajetórias pessoal e acadêmica, conduzindo à elaboração do trabalho investigativo em questão. Faço, então, um convite ao caro leitor para “caminhar” comigo ao longo das próximas páginas e, juntos, percebermos as marcas deixadas pelos filmes de cinema na vida e na profissão de professores que formam outros docentes. Luz pronta. Câmera pronta. É hora da ação!

Pelo fato de ser docente de História na Educação Básica e usar filmes constantemente, a temática relacionada com a Educação e o Cinema<sup>1</sup> sempre me despertou interesse no tocante a pesquisar assuntos que convergissem para o binômio supracitado. Ao refletir recentemente sobre minha trajetória de vida e, mais precisamente, a respeito do professor que me tornei, empreendi o processo de “caminhar para si”, nos termos utilizados por Josso (2010a), para perceber como nasceu em mim o gosto pela sétima arte<sup>2</sup> e daí mobilizá-la em ambientes formativos.

Ao vasculhar minhas memórias, deparei comigo mesmo na condição de aluno do Ensino Médio de uma escola pública do distrito de Amanari, município de Maranguape, localizado a 60 km de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Lá não havia salas de cinema; as salas de projeção mais próximas estavam localizadas na capital. Desta forma, durante a infância e a maior parte da adolescência, o único contato que eu tive com os filmes ocorreu por meio da pequena tela de um aparelho de televisão de 14 polegadas, da marca *Sharp*, até então a minha única janela para o mundo situado além da minha realidade imediata. Contexto bastante semelhante ao de muitos dos colaboradores do estudo aqui proposto, os quais serão apresentados posteriormente.

Foi no Ensino Médio, cursado entre os anos de 1996 e 1998, mais precisamente nas aulas de Literatura, que surgiu o meu interesse pelo cinema, motivado pela leitura de obras clássicas nacionais. O gosto pela leitura me transformou em um assíduo frequentador da

---

<sup>1</sup> Na presente escrita, tomo a decisão de trabalhar com filmes de cinema e suas relações com o campo educacional, sobretudo o da formação docente. Ressalto que se trata de filmes produzidos e distribuídos para exibição em salas de cinema convencionais e plataformas digitais, incluindo as séries. Vale ressaltar, ainda, que os termos cinema, filme(s) e filmes de cinema, para o propósito desta escrita, são sinônimos.

<sup>2</sup> O termo “sétima arte”, usado para designar o cinema, foi proposto em 1911 pelo italiano Riccioto Canudo, no “Manifesto das sete artes”. De acordo com o Manifesto, as sete artes seriam: 1ª Música; 2ª Artes Cênicas; 3ª Pintura; 4ª Escultura; 5ª Arquitetura; 6ª Literatura e, por fim, a 7ª, o Cinema.

pequena biblioteca da Escola de 1.º e 2.º Graus Antônio Luiz Coelho, seduzido pelas aulas ministradas pelo professor Pedro Gomes Neto, um amante das artes em geral. Foi também durante a disciplina que, pela primeira vez, assisti a filmes no ambiente da sala de aula.

O referido professor costumava premiar com filmes e livros os alunos que mais se destacassem em suas aulas. Devido ao meu bom desempenho, ganhei alguns filmes no suporte fita cassete e no formato VHS, especialmente obras do cinema brasileiro.

À época, o professor Pedro talvez nem soubesse, mas acendeu naquele garoto de escola pública, habitante da zona rural, a “chama” pela cultura artística, principalmente a literária e a cinematográfica. Recordo ainda hoje a alegria proporcionada pelos primeiros filmes que ganhei, os quais assisti na sala de casa com o auxílio de um aparelho de videocassete (equipamento de luxo naquele tempo, especialmente na minha região). Impossível não lembrar dos primeiros presentes: “Quilombo” (Cacá Diegues, 1984), “Xica da Silva” (Cacá Diegues, 1976) e “O paciente inglês” (Anthony Minghe, 1996), exatamente nesta ordem.

Cabe ressaltar que o meu primeiro contato com uma sala de cinema convencional ocorreu somente aos dezesseis anos de idade, quando já cursava o último ano do Ensino Médio, em 1998, e se configurou em um momento charneira<sup>3</sup> (Josso, 2010a), tamanha a experiência ali vivenciada. O local onde aconteceu esse encontro com a sétima arte foi o belíssimo Cine São Luís, uma edificação imponente, cravada no centro da cidade de Fortaleza. Reconheço que se tratou de uma experiência tardia, talvez explicada pelo fato de morar em um ambiente rural e ainda por se tratar de um tipo de atividade que não integrava o meu cotidiano, tampouco o de pessoas do meu contexto familiar.

O filme em cartaz era *Titanic* (James Cameron, 1997), considerado uma das maiores bilheteria de todos os tempos, de acordo com *sites* especializados da área. Lembro que fiquei encantado com aquele universo, até então desconhecido. O filme inteiro despertou minha atenção: a trilha sonora envolvente, o enorme ecrã de projeção, o ambiente escuro, os sons que saíam de vários lados, a atuação dos atores, a fotografia, os figurinos... A qualidade técnica da obra fez com que o menino de realidade tão distante sonhasse de olhos arregalados diante de tamanho espetáculo. Ao sair da sala de exibição, o que via, fazia-me lembrar do suntuoso navio naufragado nas águas congelantes do Atlântico Norte, na fatídica madrugada de 15 de abril de 1912, ainda em sua viagem inaugural. Inebriado por tudo o que havia visto, comecei a realizar

---

<sup>3</sup> A palavra francesa *charneira*, em nossa língua, corresponde à dobradiça, daí a sua significação como algo que articula. Também pode ser traduzida por “momentos-chave”. Na conceituação de Josso (2010, p. 90), os momentos-charneira “são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas.”

pesquisas em fontes que estavam ao meu alcance: reportagens em jornais, revistas e programas de televisão aberta sobre a história do referido naufrágio (a internet era algo distante da minha realidade), tal a mobilização desse episódio histórico proporcionado com o advento do filme.

No início das minhas investigações, na condição de um jovem estudante da Educação Básica, comecei a perceber divergências entre a história contada nas fontes consultadas que continham depoimentos de sobreviventes, e a representação trazida pela tela do cinema. Ora, como poderia ser isso?! Tudo parecia tão real e verdadeiro! Surgiu aí uma das minhas primeiras indagações a respeito do conteúdo dos filmes e de seu grau de conexão com as histórias que constituem suas narrativas, sobretudo as que se apoiam em acontecimentos históricos. Somente anos mais tarde, obtive respostas para esses questionamentos ou, pelo menos, consegui me aproximar deles.

A minha primeira ida ao cinema foi um incentivo para continuar a frequentá-lo até hoje. Concluí o Ensino Médio e, um ano depois, já estava cursando o Ensino Superior em um curso de licenciatura. Sim! O gosto pela docência iniciou ainda mais cedo que o interesse pelo cinema, conforme detalharei *a posteriori*. Atualmente, posso dizer que a docência e o cinema são duas artes que me constituem como pessoa.

Já atuando como professor de História no Ensino Fundamental de escolas públicas e por ter o hábito de frequentar cinemas, passei a utilizar constantemente os filmes como recursos didáticos nas práticas mobilizadas em sala de aula. A partir desse entrelaçamento (Educação e Cinema), comecei a empreender pesquisas bibliográficas sobre a temática, o que me possibilitou responder aos questionamentos surgidos na minha primeira ida ao cinema, conforme mencionei anteriormente.

Um desses questionamentos se deu acerca da verossimilhança dos filmes na apresentação de seus roteiros baseados em acontecimentos históricos, como foi o caso de *Titanic*. Compreendi que toda obra cinematográfica parte de um recorte, de uma escolha sobre o que se deseja contar, como também o filme é produto de uma época, um ato de criação nele mesmo, e não tem a obrigação de explicar, de ser didático. Ao mesmo tempo, não há como negar a poderosa influência que ele exerce no imaginário dos espectadores e que estes podem ser bastante influenciados pelas ideologias que os filmes veiculam, ora de maneira mais velada, ora de modo mais explícito.

Um exemplo dessa influência pode ser encontrado no trabalho de Mocellin (2009), ao relatar que a atuação da atriz Elizabeth Taylor como “Cleópatra” (Joseph L. Mankiewicz, Rouben Mamoulian e Darryl F. Zanuck, 1963), no filme de mesmo nome, consolidou no imaginário popular a imagem de uma rainha de pele clara, traços delicados e de

grande sensualidade, o que destoa fortemente do tipo físico da Cleópatra que efetivamente viveu em Alexandria, no século VII a.C., como apontam recentes pesquisas. O impacto de tal produção foi tão grande que a série, recentemente lançada pela Netflix, “Rainha Cleópatra” (Jada Pinkett Smith, 2023), foi recebida em um ambiente de muita polêmica por parte do público e de membros do governo egípcio, pelo fato de a produção ter escalado uma atriz de cor preta (Adele James) para viver a soberana.

Era essa a problemática que me motivou a desbravar, por meio da pesquisa acadêmica, o universo dos filmes inseridos em contextos escolares, a fim de compreender quais as suas contribuições para tais cenários. Ao mesmo tempo em que conseguia as primeiras respostas, outras perguntas surgiam. Hoje, ao lembrar, percebo que o meu espírito de pesquisador estava começando a mostrar a que veio. Como diz o professor Luiz Botelho, orientador desta tese, eu estava começando a construir a minha “praia intelectual”.

Anos depois, em 2009, ao cursar a Especialização em Metodologias do Ensino de História, na Universidade Estadual do Ceará, minha monografia foi desenvolvida a partir de uma pesquisa, tipicamente bibliográfica, acerca das possibilidades e dos limites da utilização de filmes nas aulas de História. Depois da sua conclusão, constatei que o cinema pode constituir-se como um importante recurso didático a ser utilizado pelo professor e tem o intuito de promover aprendizagens significativas no ensino desse componente curricular. Para tanto, faz-se necessário que sejam conhecidos os pressupostos teórico-metodológicos, apontados pelos estudiosos como imprescindíveis para sua utilização no meio educacional.

De modo sucinto, os referidos pressupostos apontam para algumas orientações que precisam ser levadas em consideração pelo professor, para que ele possa alcançar sucesso em suas ações pedagógicas com os filmes, dentre elas: conhecer as condições técnicas da escola para a exibição do filme (infraestrutura); assistir ao filme selecionado antes de exibi-lo ou recomendá-lo aos estudantes, para verificar se está adequado ao público espectador (faixa etária dos alunos, natureza das imagens contidas, o nível de linguagem utilizada na narrativa, só para citar alguns cuidados); considerar que o diretor do filme parte de um recorte, de um ponto de vista, ou seja, há uma intencionalidade para a produção da obra. E o mais importante: que o professor encontre um propósito para a sua utilização em sala de aula, isto é, que a atividade com os filmes possa estar vinculada com os objetivos delineados em seu planejamento pedagógico.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para mais aprofundamento acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do cinema em ambientes escolares, recomendo a leitura do artigo de nossa autoria, intitulado “Ensino de história e a linguagem filmica” (Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2020), bem como do capítulo 2 da minha dissertação de mestrado (Oliveira, 2017).

Dando prosseguimento aos estudos iniciados no Curso de Especialização em Ensino de História, ao ingressar no Mestrado em Educação, realizado na mesma universidade entre os anos de 2015 e 2017, empreendi um estudo para além das possibilidades e limites do cinema como recurso didático, e investiguei os saberes de professores de História na utilização de tal objeto.

Nesse sentido, minha questão central foi compreender como os docentes de História constituíram os saberes que mobilizavam em suas práticas pedagógicas com a utilização dos filmes em sala de aula. Para tanto, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico e de campo, com seis professores de História que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e que faziam uso de filmes em suas práticas de ensino. Com o objetivo de compreender os seus saberes, busquei investigar os usos que faziam dos filmes em suas práticas pedagógicas, como também procurei conhecer o papel desempenhado pela formação docente (tanto a inicial quanto a continuada) na construção desses saberes.

A pesquisa evidenciou que os saberes constituídos e mobilizados pelos professores com a utilização dos filmes contribuíram para a efetivação do processo de aprendizagem de seus alunos em História, por trabalharem o questionamento, a crítica e a ideia de que o filme apresenta um recorte do acontecimento histórico, evitando, assim, o uso da super-representação filmica, como salientado por Napolitano (2013)<sup>5</sup>.

Dessa maneira, superava-se o trabalho centrado em meras ilustrações de imagens, com o único objetivo: confirmar acontecimentos. Além do mais, constatava-se, em consonância com outros estudos, a eficácia do filme como fonte de pesquisa na Ciência Histórica e, ao mesmo tempo, como objeto de ensino dessa área do conhecimento (Abud, 2003; Fonseca, 2012; Napolitano, 2013).

No que diz respeito às contribuições da formação docente para a constituição dos saberes mobilizados nas aulas, constatei, ao entrevistar os professores, que a formação inicial deixou muitas lacunas sobre a utilização de filmes como ferramenta de ensino, lacunas estas que a formação continuada, notadamente a oferecida por meio de cursos de qualificação e especialização promovidos por instituições universitárias diversas, bem como pela própria Rede de Ensino em que os professores estavam vinculados, não conseguiu suprir a contento. Destarte, quase todos os entrevistados relataram que durante suas trajetórias formativas no Ensino

---

<sup>5</sup> Napolitano (2013) utiliza o termo “super-representação filmica” para definir o risco que os alunos correm de assimilar o filme visto como verdade absoluta. Por isso, a necessidade da mediação do professor.

Superior, mais precisamente nos cursos de licenciatura, o contato com os filmes em atividades formativas se resumiu a usos pontuais por parte de seus formadores.

Dentre as experiências relatadas com o cinema durante a formação inicial<sup>6</sup>, uma despertou a minha atenção: uma das professoras entrevistadas contou-me que, ao cursar a disciplina de História Antiga no curso de Licenciatura em História, teve uma vivência digna de nota para a reflexão aqui expressa, isso porque a docente formadora, ao fazer uso do filme *Spartacus* (Robert Dornhelm, 2004), propôs à turma importantes atividades para a compreensão, tanto da linguagem fílmica quanto da temática abordada, relacionada com o conteúdo histórico trabalhado. Em seu relato, a entrevistada afirmou que a experiência desenvolvida ampliou os seus conhecimentos acerca da utilização de imagens em cenários educativos, bem como serviu de estímulo para que ela também fizesse uso da linguagem fílmica em sua prática docente, já na condição de professora da Educação Básica.

Ao analisar a experiência formadora (Josso, 2010a, 2010b) relatada pela professora em consonância com os demais achados da pesquisa, cheguei à conclusão de que os saberes constituídos e mobilizados nas práticas dos professores investigados com o uso do cinema, tiveram início a partir do modo como os seus professores formadores utilizaram esse recurso durante os seus processos formativos (no Ensino Superior e durante a Educação Básica). Entretanto, convém ressaltar que tais práticas não se resumiram à mera reprodução, mas se efetivaram considerando os processos de reflexão na e sobre a prática (Nunes, 2001), tendo em vista as especificidades do contexto no qual atuavam, contribuindo assim para a efetivação da identidade profissional docente dos novos professores.

Por acreditar, de início, que a temática relacionada com a Educação e o Cinema estaria superada pelo fato de haver conseguido responder às questões da pesquisa no mestrado, despertei para novas inquietações que começaram a surgir ainda nessa etapa formativa. A primeira delas emergiu no momento da realização das entrevistas com os professores selecionados, pois ao indagá-los acerca do porquê da utilização de filmes em suas práticas de ensino, as respostas que me foram dadas sempre vinham acompanhadas de informações acerca de suas vidas pessoais, das relações que estabeleciam com o cinema em seus cotidianos fora da escola. Percebi, então, que muito mais do que meros recursos didáticos, os filmes de cinema se

---

<sup>6</sup> Preciso pedir licença ao leitor para explicar que, embora comungando com a ideia de que a formação se processa ao longo da vida (Nóvoa, 2014), considero necessário dar à formação inicial a prerrogativa de espaço de formação profissional por excelência, uma vez que é nesse período que se aprende de forma organizada e sistemática, o ofício docente.

faziam presentes nas histórias de suas vidas. O que não poderia ser de outro modo, uma vez que na docência é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 2007).

Ao finalizar a pesquisa, outra questão que ficou latente foi o papel desempenhado pela formação profissional docente, especialmente a que se desenvolve em nível de formação inicial no ambiente universitário. Com exceção do relato de uma das professoras, descrito anteriormente, os demais sujeitos denunciavam certo distanciamento ou quase nenhuma presença dos filmes como dispositivos formativos para a docência.<sup>7</sup>

A partir dessas novas inquietações, comecei a “andar na contramão” dos achados da pesquisa e resolvi deixar de lado a situação de distanciamento da formação docente, constatada não só no que diz respeito ao cinema, mas em muitas outras questões<sup>8</sup>, e focar o olhar no referido relato (em que a professora entrevistada narra como se deu o uso do filme em uma disciplina do curso de Licenciatura em História), como tal experiência foi formadora e, porque não dizer, transformadora de suas práticas docentes. Ocorre a mudança de enfoque também pelo fato de eu assumir o entendimento de que o período da formação inicial é primordial para a constituição da identidade profissional do professor (Nóvoa, 2017) e, por isso, acredito que a exibição de filmes de cinema pode constituir-se em relevante experiência formadora para a constituição e o exercício da docência.

Em busca de fundamentação para essas proposições de pesquisa, deparei com experiências interessantes e existentes em nosso país acerca da utilização de filmes no campo da formação inicial de professores. São experiências realizadas tendo como referencial maior o cinema como dispositivo de formação docente, as quais me ajudaram na delimitação temática desta tese (Chaluh, 2012; Fresquet, 2017; Rocha *et al.*, 2019)<sup>9</sup>. Também é digno de nota registrar as contribuições das investigações desenvolvidas por Inês Teixeira e Rosália Duarte, acerca da relação dos professores (universitários e da Educação Básica) com o cinema (Universidade Federal de Santa Maria, [20--]). Foi o acesso a esses estudos (e outros) que me permitiu a identificação da lacuna na temática a ser preenchida por meio da minha pesquisa, no que diz respeito à necessidade de conhecer as relações que envolvem os filmes e as pessoas dos professores que os mobilizam em ambientes formativos.

---

<sup>7</sup> O conceito de dispositivo formativo será desenvolvido com mais detalhamento na seção 2, referente à discussão acerca das relações entre Educação e Cinema.

<sup>8</sup> Para conhecimento sobre o distanciamento da formação profissional com a prática docente, constatado nos relatos dos professores da pesquisa, recomendo a leitura do capítulo de nossa autoria, a saber: A formação de professores de história e suas implicações na prática docente (Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2019).

<sup>9</sup> Essas experiências serão detalhadas na seção 2, mais precisamente na subseção 2.2 deste estudo.



Sensibilizado por essas experiências e pelos questionamentos surgidos a partir do mestrado, meu interesse agora se volta para as **pessoas dos professores formadores**,<sup>10</sup> isto é, para os docentes que atuam em cursos de licenciatura, partindo da seguinte premissa: esses professores, ao utilizarem o cinema em suas práticas, não o fazem descolados de suas vivências pessoais, uma vez que não é comum nos currículos de cursos de licenciatura a recomendação para a utilização da linguagem fílmica. Portanto, reiterando a premissa mencionada acima, a tese defendida por mim no presente trabalho investigativo é a de que os docentes, por primeiramente assistirem a filmes no decurso de suas vidas, tornam, então, o contato com a sétima arte um hábito cotidiano, sendo assim, tal hábito os influencia e os auxilia a levarem para a sala de aula o cinema, enquanto estão atuando como professores, reverberando, assim, em sua constituição como docente e em seu exercício profissional na condição de formadores de outros docentes.

Partindo do contexto explanado, apresento a questão principal que motivou esta investigação: como se constituem as narrativas autobiográficas de professores que atuam em cursos de licenciatura tendo o cinema como experiência formadora para a constituição e o exercício da docência? Vale ressaltar que o referido questionamento se desdobrou em mais outros três, a saber: 1) Qual o lugar que o cinema ocupa nas histórias de vida de professores universitários que atuam em cursos de licenciatura? 2) Como as vivências com o cinema tornaram-se experiências formadoras na vida desses professores? 3) De que maneira as experiências formadoras com o cinema repercutem nas atividades de docentes de licenciatura na condição de formadores de outros professores?

Tais questionamentos resultaram na elaboração dos objetivos de pesquisa a seguir. Primeiramente o geral: **compreender as implicações do cinema enquanto experiência formadora na constituição e no exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de professores que atuam em cursos de licenciatura**. Quanto aos objetivos específicos: **1) Descrever o lugar que o cinema ocupa nas histórias de vida desses professores; 2) Interpretar a transformação das vivências com o cinema em experiências formadoras para os docentes de licenciatura; e 3) Analisar a repercussão das experiências formadoras com o cinema nas atividades desenvolvidas como formadores de outros professores**.

---

<sup>10</sup>Concernente à discussão teórica envolvendo esse termo, informo que nesta pesquisa a noção de professor formador se refere a todos os docentes que atuam em cursos de formação inicial de professores, independentemente dos componentes curriculares que ministram.

A decisão por pesquisar as trajetórias de vida de professores formadores e seus entrelaçamentos com os filmes de cinema encontra guarida nos referenciais epistemológicos trazidos pela abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação (Nóvoa, 2010; Nóvoa; Finger, 2010; Souza, 2007, 2008a, 2008b, 2014; Passeggi, 2011a, 2011b, 2016; Souza; Passeggi, 2010, 2016), por centrar-se nas subjetividades e nos sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, por meio de suas narrativas autobiográficas.

O contato com a referida abordagem aconteceu ainda nos primeiros anos do Curso de Doutorado em Educação e, já nas primeiras leituras realizadas, consegui perceber o potencial investigativo e formativo (Nóvoa; Finger, 2010; Souza, 2008a) nela contido, e a possibilidade metodológica que se apresentava para a concretização dos objetivos de pesquisa, descritos anteriormente.

Todavia, concordando com Bertaux (2010, p. 24), quando diz que, “Cada pesquisa tem sua lógica específica”<sup>11</sup>, disponho também da intenção de demarcar a “lógica específica” da presente investigação. Para tanto, penso ser necessário estabelecer alguns pontos, os quais considero pertinentes, para que o leitor note as escolhas metodológicas por mim efetivadas dentro do estatuto epistemológico das pesquisas que envolvem a racionalidade (auto)biográfica, haja vista as flutuações terminológica e metodológica ainda existentes<sup>12</sup>, e diante da polifonia de aportes teóricos, campos disciplinares de referência e linhas filosófico-pedagógicas (Bragança, 2008, 2012) percebidas nos estudos com a referida racionalidade.

É preciso esclarecer que todo esse contexto polifônico me trouxe certa insegurança no momento de firmar a minha posição no campo. Passei muito tempo a considerar que termo utilizar na minha pesquisa, uma vez que um determinado autor nomeava um procedimento de uma forma, enquanto outro nominava o mesmo procedimento de modo diferente. Compreendendo que isso não deveria ser um fator de limitação, e sim de reflexão, resolvi abraçar as minhas escolhas, fundamentá-las e seguir com elas rumo ao destino almejado. Para tal processo de autonomia, foi fundamental a partilha de dúvidas e de informações acerca da abordagem (auto)biográfica com os pares mais experientes, nomeadamente com o orientador e

---

<sup>11</sup> Foi com essa frase que o sociólogo Daniel Bertaux utilizou para demarcar as diferenças epistemológicas entre os métodos utilizados pela pesquisa etnossociológica (de sua autoria) dos usados por outros sociólogos de sua época, os quais percebiam como única maneira de fazer pesquisa científica, a utilização de questionários contendo amostras representativas do objeto a ser estudado como o método mais eficaz para a análise da sociedade, o que contrariava bruscamente a lógica científica de Daniel Bertaux (conforme será exposta mais adiante neste trabalho).

<sup>12</sup> A esse respeito, trabalhos como o de Pineau (2006) e de outros estudiosos são exemplos de que existe certa flutuação terminológica, relativamente ao modo de se referir às Histórias de Vida, o que também pode ser percebido na racionalidade da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação (termo que se convencionou no Brasil, a partir das Histórias de Vida em Formação, surgidas em contexto francófono) enquanto métodos de investigação, bem como em muitos dos seus procedimentos e técnicas. Tal flutuação pode ser considerada normal de acontecer, tendo em vista a “pouca idade” do referido estatuto de pesquisa, se comparado com outros mais antigos.

com os professores que compuseram as duas bancas de qualificação desta tese<sup>13</sup>. Sem eles, não poderia ter chegado até aqui!

Diante do campo interdisciplinar e multirreferencial, Passeggi e Souza (2016, p. 10) apontam quatro orientações da pesquisa (auto)biográfica em nosso país, a saber:

A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma. Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios).

Tendo em conta os referidos direcionamentos, ressalto que a pesquisa, em tela, encontra-se vinculada à segunda orientação - **a que utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa**. Nesta pesquisa, as narrativas autobiográficas de dez professores universitários que atuam em cursos de licenciatura são utilizadas como fontes primordiais de investigação, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes nas experiências vivenciadas com os filmes de cinema ao longo de suas vidas e que reverberam em sua constituição e exercício profissionais.

Nesse aspecto, convém esclarecer que as entrevistas realizadas visando à construção das narrativas dos professores, não tinham o propósito de levantar os percursos vividos por eles em sua totalidade, mas sim o de considerar as experiências vivenciadas ao longo de suas vidas com os filmes de cinema. Entretanto, foi minha intenção que as narrativas construídas contemplassem as experiências dos participantes com esse objeto desde a infância até a idade adulta, na condição de professores formadores. Intenção que se concretizou plenamente, como poderá ser visto posteriormente.

Vale salientar que esta pesquisa tem amparo epistemológico na abordagem qualitativa e que pretende investigar o(s) fenômeno(s) formativo(s) que se apresenta(m) nas experiências vividas com os filmes de cinema percebido(as) por professores universitários que atuam em cursos de licenciatura, tanto na sua constituição quanto no seu exercício profissional. Assim, não busco fazer generalizações desse(s) fenômeno(s), tampouco validá-lo ou buscar verdades, mas sim compreender por meio do ato de (re)lembrar e de (re)viver por intermédio da narrativa

---

<sup>13</sup> Os dois exames de qualificação de tese ocorreram nos dias 16/12/2019 e 18/01/2023.

das experiências dos professores colaboradores, os sentidos e os significados dos entrelaçamentos entre cinema e docência em suas vidas.

No que tange ao referencial teórico, neste empreendimento lanço mão de três conceitos estruturantes. Eles aqui recebem o nome de “lâmparinas”, em alusão ao objeto muito utilizado na região em que nasci e que servia, antes da chegada da luz elétrica, para iluminar os caminhos dos sertanejos durante a noite. Também por ouvir muito do Professor Botelho a referência às “lâmparinas” (teóricas) com o propósito de trazer luz ao pensamento.

De modo análogo, as “lâmparinas” teóricas possibilitaram que eu enxergasse melhor o terreno que cerca o meu objeto de estudo e me auxiliaram na reflexão empreendida nesta tese, a saber: **experiência formadora** (Josso, 2010a, 2010b) para compreender como as experiências com o cinema atravessaram a vida dos docentes por meio das suas **narrativas autobiográficas** (Delory-Momberger, 2011, 2012; Passeggi, 2011a, 2011b, 2016; Bertaux, 2010), estas entendidas como o esforço de produção de sentidos às experiências vividas e, por último, **cinema como dispositivo de formação**, embasado na perspectiva teórica trazida por Duarte (2009) e Dussel (2006) para discutir como os filmes são pensados e mobilizados nas atividades formativas desenvolvidas pelos participantes em contextos de formação inicial de professores.

No que concerne ao aporte metodológico, a investigação está centrada na abordagem qualitativa, com a utilização do método da **Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação**, tendo como técnicas de construção do seu *corpus*: o questionário (de cunho exploratório), e como técnica principal a **Entrevista Narrativa** (Jovchelovitch; Bauer, 2015) a dez professores universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública cearense. Já para a análise do *corpus*, constituído pelas narrativas dos professores participantes, fiz a opção pela metodologia proposta pela **Análise Textual Discursiva (ATD)** (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006), por considerar os seus pressupostos científicos coerentes com a proposta epistemológica da presente pesquisa.

A proposta desta investigação justificou-se pelo fato de constantemente ouvir de professores formadores, ao ministrarem disciplinas em cursos de formação inicial e/ou continuada, referências a filmes que aludem à condição profissional do professor, no que se referem aos seus dilemas, conflitos pessoais e éticos a que estão submetidos no exercício de seu ofício profissional. Os formadores em questão, muitas vezes referenciam tais filmes acreditando que eles sirvam como uma espécie de complemento às ações didáticas executadas em sala de aula e que possam auxiliar na construção e/ou aperfeiçoamento da identidade profissional docente de seus alunos, mas será que a contribuição dos filmes nos cenários formativos de

professores se resume a só esta? Ou haverá outras? Daí a necessidade de conhecer melhor a realidade.

A pesquisa justifica-se, também, pela relevância social e acadêmica que aponta para a necessidade de discutir os usos do cinema em cursos de formação docente, tendo em vista o que estabelece a Lei Federal nº 13.006, de 23 de junho de 2014, que acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96<sup>14</sup> para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica, por no mínimo duas horas mensais.

Informar sobre como aconteceu a construção do presente trabalho investigativo, suas motivações, problemáticas, objetivos e, sucintamente, os seus fundamentos teórico-metodológicos, foi o propósito desta primeira seção. As próximas linhas serão destinadas para apresentar uma descrição breve do que o leitor encontrará durante a caminhada, o qual espero que ainda esteja do meu lado.

Na segunda seção, apresento uma discussão acerca dos filmes como produção artística e as suas interfaces com a área educacional. Por meio do diálogo com os teóricos estudados, destaco a necessidade de os filmes se fazerem presentes em cenários educativos. Neste sentido, a primeira parte da seção foca sobre o universo da relação entre Cinema e Educação, destacando as suas primeiras aproximações, enquanto a segunda apresenta e discute a dimensão dos filmes como dispositivos formativos nos programas de formação inicial de professores.

O propósito da terceira seção é o de situar o leitor acerca das dimensões epistêmico-metodológicas contidas na racionalidade científica da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, bem como esboçar, mesmo que de forma sucinta, o modo como essa racionalidade foi sendo apropriada ao contexto científico brasileiro e o que, por meio dela, já se produziu desde a sua chegada na década de 1990. Ela ainda pretende apresentar os contributos da referida racionalidade à pesquisa educacional, especialmente no campo da formação docente (mas não só), diante da ineficiência do paradigma clássico proposto pela Ciência Moderna para a referida área. Ao final, será apresentada e discutida a epistemologia contida nas narrativas autobiográficas, e a sua validação como possibilidade de se fazer ciência a partir das subjetividades contidas nos relatos dos indivíduos, com destaque para o seu potencial formativo nas pesquisas da área educacional.

Na quarta seção, há uma síntese da minha narrativa de vida, fruto de uma experiência em um ateliê autobiográfico, do qual participei ainda nos primeiros semestres do

---

<sup>14</sup> Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Curso de Doutorado em Educação. No texto, é possível perceber as dimensões da pessoa, do estudante, do profissional e do espectador de filmes reunidas no indivíduo pesquisador, uma vez que se torna impossível dissociá-lo dessas dimensões. Antes, contudo, julguei oportuno narrar como aconteceram os meus primeiros contatos com a epistemologia da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação e o modo como fui influenciado pela referida racionalidade científica.

A quinta seção apresenta os aportes metodológicos utilizados no empreendimento desta investigação: o tipo de pesquisa escolhido, a abordagem metodológica adotada pertinente à sua natureza, os critérios de seleção dos participantes, as técnicas de geração do *corpus* escolhidas e a descrição da metodologia de análise adotada. O leitor também encontrará as impressões e sentimentos que me atravessaram como pesquisador na construção dessas etapas da pesquisa.

Cabe à sexta seção abordar o perfil dos dez professores formadores participantes da presente investigação. Neste intento, utilizo-me de algumas nomenclaturas de técnicas de enquadramento dos planos de imagens que compõem os filmes, a saber o Plano Geral (PG) e o Primeiríssimo Plano (PPP). O primeiro foi utilizado para apresentar uma visão panorâmica dos elementos que compõem os quadros, enquanto o segundo buscou focar nos elementos mais específicos, ou seja, nos detalhes em que esses quadros são compostos.

Dito isso, a seção encontra-se dividida em duas partes. Na primeira, será esboçado um panorama dos cenários onde esses sujeitos vivenciam as experiências com os filmes, além de apresentar um perfil de aspectos sociográficos e pedagógicos de suas atuações com esses objetos na condição de formadores de professores (Plano Geral). Já a segunda parte pretende relatar as singularidades das vivências e experiências com os filmes de cinema na trajetória de cada sujeito, ao longo da vida, por meio de um resumo, o qual chamarei de sinopse em referência à linguagem cinematográfica (Primeiríssimo Plano).

A descrição do lugar que o cinema ocupa na vida dos professores universitários participantes deste estudo e a minha interpretação da transformação de suas vivências com os filmes em experiências formadoras nos seus cotidianos pessoal e profissional, por meio de suas narrativas autobiográficas, serão o mote que constitui a sétima seção deste estudo, a qual está dividida em duas partes. Na parte um, serão apresentados os primeiros contatos dos participantes com os filmes de cinema e o impacto que eles representaram nas suas vidas, enquanto na segunda será discutido o surgimento das experiências formadoras na vida dos sujeitos, por meio da imersão e da ampliação de repertórios possibilitadas pela relação que os professores estabelecem com os filmes.

A oitava seção deste estudo tem o objetivo de analisar a repercussão das experiências formadoras constituídas na vida dos professores universitários com o cinema, nas atividades desenvolvidas por eles em cursos de licenciatura, tendo o filme como um privilegiado dispositivo formativo. A seção encontra-se dividida em quatro subseções, cada qual contendo uma dimensão de suas práticas formativas com os filmes.

Por último, a seção 9 traz as considerações finais da investigação, onde busco enfatizar, com base nos objetivos da pesquisa, os principais resultados alcançados e a sua possível contribuição para a área do conhecimento que envolve a temática Educação e Cinema.

## 2 EDUCAÇÃO E CINEMA: DUAS ARTES QUE SE COMPLEMENTAM

“Duas artes que, desde a infância, nos acompanham e fascinam. [...] Artes que aqui se completam e encantam, mutuamente e que desejamos ver reunidas nos tempos, espaços, projetos e práticas do cotidiano da escola e dos processos educativos” (Teixeira; Lopes, 2008, p. 9).

A presente seção tem o objetivo de discutir sobre os filmes de cinema como produção artística e as suas interfaces ligadas ao campo educacional, deixando entrever a necessidade deles se fazerem presentes em cenários educativos. Assim, a primeira parte delimita o universo da interface entre Cinema e Educação, destacando as suas primeiras aproximações, enquanto a segunda apresenta e discute a dimensão dos filmes como dispositivos formativos nos programas de formação inicial de professores.

### 2.1 O cinema e as primeiras aproximações com o campo educacional

Reunindo em torno de si elementos de distração, fascinação, comoção, emoção, indignação, sensibilização, dentre inúmeros outros, o cinema, desde o início do século XX, vem sendo objeto de estudos sobre a sua constituição no campo artístico. No meio educacional, é apontado em vários estudos como o recurso imagético mais utilizado por professores em suas práticas pedagógicas (Abud, 2003; Napolitano, 2013).

O ano de 1895 é apontado pelos estudiosos do cinema como o marco inicial de seu aparecimento, no *Salon Indian* do *Grand Café* em Paris, por meio da exibição de imagens captadas pelos irmãos Louis e Auguste Lumière.<sup>15</sup> Tais imagens correspondiam a operários saindo das fábricas onde trabalhavam, por meio de um cinematógrafo, uma câmera que filmava e projetava filmes.

Embora em seu início o cinema tenha sido considerado uma diversão popular<sup>16</sup> e, por esta razão, tenha recebido pouco interesse do mundo acadêmico, é inegável a força que ele possui nas mais diferentes partes do planeta. Como prova da afirmação, basta citar a poderosa

<sup>15</sup> Os irmãos franceses Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) Lumière eram engenheiros e herdeiros de uma fábrica de películas fotográficas. São considerados os inventores do cinema.

<sup>16</sup>Sobre os primeiros filmes produzidos, Duarte e Alegria (2008) afirmam que eles tinham como principal objetivo “mostrar a novidade da imagem em movimento. Eram curtos, sem enredo, reproduziam paisagens e situações cotidianas ou encenações cômicas feitas em estúdio e truques de montagem. Eram pequenas atrações que se encaixavam nas programações de feiras, quermesses ou quaisquer outras situações em que houvesse atividades populares – essa a razão de terem sido denominados, coletivamente, como “cinema de atrações” (Duarte; Alegria, 2008, p. 76). Vale ressaltar que o termo “cinema de atração” foi cunhado por Xavier (2007). Para mais aprofundamento, sugiro a leitura de Xavier (2007).



indústria cinematográfica que se formou nos Estados Unidos da América, responsável pela produção e divulgação de filmes para todo o mundo, impondo comportamentos e padrões de vida por meio de suas imagens, como é o caso dos filmes de Hollywood, que em termos gerais, apresentam um formato comercial e de “narrativas de fácil compreensão, construídas de forma linear (com começo, meio e fim), quase sempre com final feliz (o famoso *happy end*), apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidas em escala industrial” (Duarte, 2009, p. 25).

Neste estudo, não é minha intenção problematizar o caráter comercial do cinema e, tampouco, o formato hollywoodiano de produzir filmes, porém não se pode negar que ele domina, em nosso país, as salas de exibição e a programação de filmes veiculados pelas emissoras de televisão aberta e paga, fato que os torna mais acessíveis para a maioria da população brasileira. Deste modo, estou de acordo com a ideia de que eles podem ser a “porta de entrada” para a experiência cinematográfica de alunos e professores, todavia faz-se necessário ampliar, sistematicamente, o leque de opções<sup>17</sup> (como aconteceu com muitos dos participantes da pesquisa em questão)<sup>18</sup> e, ainda, divulgar ao seu público outras formas de fazer cinema, especialmente, o cinema brasileiro. Diante do cenário mencionado, defendo que a escola se configura como o lócus privilegiado para tal empreendimento, o que vai ao encontro da citação de Teixeira e Lopes (2008) na abertura desta seção.

As primeiras utilizações do cinema no ambiente escolar começaram nas décadas iniciais do século XX. Mocellin (2009) nos conta que, em 1938, Elizabeth Laine publicou nos Estados Unidos os resultados de estudos envolvendo imagens e sons no processo educativo. O autor esclarece que a metodologia desses estudos estava centrada na comparação entre classes de alunos que utilizavam tais meios com as que não vivenciavam experiência semelhante. Os resultados demonstraram um aumento do aprendizado entre 20% e 27% das classes em que haviam sido utilizados os sons e as imagens do cinema em detrimento das que não tinham usado tal recurso.

No Brasil, foi por intermédio dos intelectuais da Escola Nova<sup>19</sup> que vimos surgir as primeiras experiências com o uso do cinema na escola. Para Abud (2003), os defensores desse

---

<sup>17</sup>Sobre outros formatos e concepções de cinema que marcaram época, podemos elencar os seguintes movimentos estéticos: o expressionismo alemão, o neorealismo italiano, o *nouvelle vague* francês e, notadamente, os filmes do cinema nacional, por exemplo, o cinema novo.

<sup>18</sup>Os entrelaçamentos entre o cinema e a vida dos participantes deste estudo foram descritos e interpretados nas seções 6 e 7.

<sup>19</sup>Movimento de educadores que tomou impulso na década de 1930, no Brasil. De modo geral, representava a ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais centradas no professor, este entendido como o transmissor do conhecimento. Para os educadores da Escola Nova, “o centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador” (Libâneo, 1994, p. 65).

movimento sugeriram a utilização de recursos audiovisuais, sobretudo o cinema, como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o aluno. É o que vemos nas “Instruções Metodológicas”, elaboradas para auxiliar a aplicação dos programas de ensino nas escolas secundárias, as quais “alegavam que os adolescentes tinham uma curiosidade natural pela imagem, e que por esse motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário” (Abud, 2003, p. 186).

Os intelectuais escolanovistas consideravam os filmes como recursos altamente atrativos e potencialmente relevantes para os processos de aprendizagem, daí se explica a utilização de filmes ainda hoje com forte apelo instrumental, isto é, centrados na transmissão de imagens para ilustrar os conteúdos expostos pelo professor e, muitas vezes, sem considerar a sua dimensão estética, reduzindo, assim, o seu potencial formativo, conforme a constatação de Duarte (2009). Para ela, “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 fontes mais confiáveis” (Duarte, 2009, p. 71), como exemplo, os textos escritos.

Tal uso, centrado na transmissão de imagens para ilustrar conteúdos e facilitar a sua apreensão, originou-se em nosso país por meio de um ideal comum, compartilhado por educadores, produtores de cinema e Governo Federal, que associava aos filmes o poder de facilitar os processos de escolarização das massas, especialmente a de milhares de analfabetos que povoavam o Brasil das primeiras décadas do século XX, como bem sintetizam Duarte e Alegria (2008, p. 68):

Na voz de Vargas [presidente da República nos períodos de 1930-45 e 1951-54], inspirada na argumentação dos educadores que se dedicavam à cinematografia, o cinema seria o **livro de imagens luminosas**, através do qual nossas populações praieiras e rurais aprenderiam a amar o Brasil, ampliando a confiança nos destinos da pátria. Para a massa dos analfabetos seria essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva; para os letrados, um recurso admirável, toda uma escola em imagens.

A discussão realizada até o momento tem a intenção de apresentar, de modo sintético, o lugar em que se situou, historicamente, a utilização de filmes no cenário educacional em nosso país, cenário este marcado pela utilização instrumental do cinema como recurso didático nos ambientes escolares. Conforme será apresentado posteriormente, já se começa a perceber uma superação da instrumentalização dos filmes em ambientes formativos, ao perceberem o cinema como um processo criador em si mesmo e que pode ser um dispositivo interessante para a formação de professores. A isto, me deterei na subseção a seguir.

## 2.2 Filmes como dispositivos de formação docente

“A trama proporciona uma reflexão fecunda sobre o êxito na relação pedagógica, portanto é um filme rico para discutir em cursos de formação” (Vicentini; Gallego, 2020, p. 337).

A epígrafe que abre esta subseção trata diretamente do potencial formativo presente no filme “Escritores da liberdade” (Richard LaGravenese, 2007), o qual apresenta os dilemas travados pela professora Erin Gruwell em seus primeiros anos de docência. Entretanto, tal consideração pode ser tranquilamente expandida para outras produções, como será vista no decorrer do texto. Antes, porém, necessito contextualizar o cenário que me conduziu à problemática do estudo, mais precisamente, as experiências concretas.

Em busca de fundamentação para essas proposições de pesquisa, deparei com experiências interessantes existentes em nosso país acerca da utilização de filmes no campo da formação de professores. São experiências realizadas tendo como referencial maior o cinema como dispositivo de formação docente, as quais me ajudaram na delimitação temática desta tese. De forma sucinta, descreverei algumas delas.

Início pela experiência desenvolvida pela Professora Adriana Fresquet, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), quando, no ano de 2006, atuando como professora de “Psicologia da Educação” em cursos de licenciatura, sugeriu a um grupo de alunos, a maioria licenciandos em Biologia, que assistissem juntos a filmes semanalmente, tendo o intuito de fazerem reflexões e leituras sobre temáticas consideradas relevantes em suas formações. Com o passar do tempo, os encontros se consolidaram e se configuraram em um grupo de estudo e pesquisa, que logo foi estendido para a participação de professores da Educação Básica de escolas públicas do Rio.

Assim, nasceu o grupo de estudos Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ, que tem por objetivo, conforme descrito por sua idealizadora:

Investigar as possibilidades de aprender com o cinema, mas fundamentalmente a possibilidade de desaprender preconceitos, desvalores, a partir de alguns *flashes* dirigidos à nossa dimensão menos consciente, que a tela reflete de modo único para cada espectador. **Sempre tive a sensação de que, ao assistir a alguns filmes, temos a possibilidade de escovar nossa vida a contrapelo, ampliando a passagem da memória para a imaginação, pelas ideias afetadas pelas imagens e sons** (Fresquet, 2017, p. 111-112, grifo próprio).

Interessante notar nas palavras da autora a ideia de “escovar nossa vida a contrapelo [...] pelas ideias afetadas pelas imagens e sons.” Isso denota que os filmes, de fato, instigam pensamentos que nos levam a refletir sobre nossas dúvidas e certezas diante da vida. E, em nosso caso, podem ajudar a refletir a respeito do professor ou da professora que nos tornamos ou que nos tornaremos.

Nesse processo de construção/desconstrução de aprender/desaprender, Fresquet (2017) também nos mostra que os filmes podem ser considerados “o outro” na relação, uma vez que nos formamos no coletivo, nas interações que fazemos com as outras pessoas, no aspecto da constituição do eu singular-plural, defendido por Ferrarotti (2010), o qual conclui que

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para **aprofundar o conhecimento de si e do mundo**. Quando isto acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido (Fresquet, 2017, p. 123, grifo próprio).

A atuação do CINEAD<sup>20</sup> tem se tornado exitosa ao longo dos anos, tanto que já expandiu suas atividades para ambientes formais de educação, como algumas escolas públicas de Educação Básica e ambientes informais, como hospitais e a cinemateca da cidade do Rio de Janeiro. No campo da formação docente, a experiência do grupo já foi responsável pela alteração do currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida faculdade, por meio da criação, desde 2007, dos seguintes Tópicos Especiais: “Mídia e Educação”; “Cinema e Educação”; “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica”; “Cinema, Educação e Aprendizagem” e “Pedagogia dos Cineastas”, além de disciplinas eletivas, como “Cinema e Educação” e “Pedagogia da Imagem”.

Outra experiência interessante no âmbito da formação inicial de professores e que será relatada a seguir, chamou-me a atenção como pesquisador, dada a sua originalidade e quebra de paradigmas. Trata-se da experiência da professora de Didática, Laura Noemi Chaluh, no Curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Rio Claro, que tinha o objetivo de promover a formação estética de seus alunos por meio do ato de “assistir juntos” a filmes que enfocam as realidades vividas por professores em seus enredos. Após a sessão, os alunos eram convidados a escrever

---

<sup>20</sup> Para mais aprofundamento das atividades do CINEAD, recomendo a leitura de Fresquet (2009, 2017).

e deixar registradas as “marcas que os filmes deixaram no percurso formativo de cada um como futuros professores de Matemática” (Chaluh, 2012, p. 133).<sup>21</sup>

A pesquisadora nos conta que, já no primeiro dia de aula, ficou estabelecida a prática da escrita como forma de registrar elementos essenciais, observados pelos alunos, referentes às atividades formativas vivenciadas em cada encontro. Ela deixa claro que a prática do registro escrito com o propósito de expressar o que foi significativo em cada momento realizado foi algo vivenciado ainda como aluna da graduação, quando a ação de registro a tocou e a formou, fazendo com que ela realizasse uso da mesma prática como um dispositivo de formação, agora na condição de formadora de outros professores.

Nesse contexto, Chaluh (2012) busca, com o trabalho de **assistir juntos** aos filmes em sala de aula e depois por meio da prática de registros escritos, **educar o olhar** de seus alunos sobre as realidades vivenciadas pelos professores nos mais variados contextos sociais e culturais representados nos filmes.

Em síntese, a proposta de trabalho de Chaluh (2012) visa provocar o encontro de seus alunos com os filmes que retratam a vida e os dilemas da profissão docente, com o objetivo de que esse encontro produza em seus percursos formativos, experiências formadoras que ampliem o olhar dos futuros professores. Conclui a autora:

Reflexão, emoção, realidade, profissão, impacto... Com certeza, o ‘impacto’ dos filmes nos meus alunos foi provocativo [...] Destaco, mais uma vez, a importância dos mesmos também na questão ética, isso porque as imagens fizeram com que eles se pensassem como futuros professores e, a partir desse lugar, problematisassem ‘que professor/a de Matemática quero ser?’ (Chaluh, 2012, p. 148).

No âmbito da FACED/UFC, encontrei a experiência desenvolvida pelas professoras Rozimar Machado e Maria José Albuquerque à frente do Cine Cena Social, como uma atividade interessante que envolve a assistência de filmes com temáticas voltadas às relações entre trabalho, sociedade e educação, leitura de textos e, por fim, debate com os alunos no formato de um cineclube.

O referido cineclube trabalha com a seguinte metodologia: leitura de textos selecionados previamente (de autores que abordam uma das temáticas elencadas anteriormente), exibição do filme (envolvendo aspectos da temática selecionada), seguida de um debate com o propósito de fazer a “costura” entre texto e filme. Em muitos desses

---

<sup>21</sup> Para mais aprofundamento das atividades formativas desenvolvidas por Chaluh (2012), recomendo a leitura de seu artigo, referenciada ao final deste trabalho.

momentos, há a participação de um convidado (um especialista na temática) para mediar a discussão. Vale ressaltar que, no intervalo entre filme e debate, há um momento para um cafezinho acompanhado de um saco de pipocas quentinhas, preparadas pelos organizadores da sessão especialmente para o momento. Em média, são trabalhados cerca de quatro filmes por semestre letivo.

O sucesso dessa experiência pode ser medido por meio da produção e publicação de livros e de trabalhos de conclusão de curso, além de uma conta na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, que relatam as experiências ali desenvolvidas. O êxito comprova-se até mesmo durante a suspensão das aulas presenciais, por ocasião da pandemia da Covid-19, pois as atividades do cineclube continuaram em formato virtual e isso possibilitou a participação de pessoas de todo o país, fortalecendo, significativamente, a formação dos futuros professores.<sup>22</sup> Assim, o cinema ao unir-se à contribuição do estudo teórico da sociedade, constitui relevantes instrumentos de formação dos indivíduos (Rocha *et al.*, 2019).

Somado às experiências aqui trazidas, é inegável a grande quantidade de filmes que exploram o universo escolar em seus enredos, os chamados “filmes de escola”<sup>23</sup> (Duarte, 2009). Qual professor já não se viu representado em produções como: “Ao mestre, com carinho” (James Clavell, 1967); “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1990); “O sorriso de Monalisa” (Mike Newell, 2004); “Como estrelas na Terra” (Aamir Khan, 2007); “Escritores da liberdade” (Richard LaGravenese, 2007); “Pro dia nascer feliz” (João Jardim, 2007), e ainda em séries como “Segunda chamada” (Carla Faour e Júlia Spadaccini, 2019) e “Merli” (Héctor Lozano, 2015). Só para citar alguns títulos? E quantas dessas produções foram vistas dentro de salas de aula, em cursos de licenciatura, sobretudo aulas de Didática, e despertaram em cada um de nós sentimentos de identificação ou mesmo de rejeição e que, possivelmente, ajudaram a formar a nossa identidade docente?

Na lista apresentada, fiz referência a filmes e séries que retratam diretamente o universo escolar, impondo-nos representações interessantes para reflexão sobre as figuras de professores, alunos e os mais diferentes contextos de sala de aula projetados pela “grande tela” e plataformas digitais. Contudo, ressalto que este trabalho não se reduziu a refletir unicamente os “filmes de escola”, e sim a toda e qualquer produção cinematográfica que possa ter

---

<sup>22</sup> Para mais conhecimento das atividades realizadas pelo cineclube, recomendo a leitura do livro: “20 filmes na cena social: trabalho, educação e sociabilidade humana na lente do cinema”, publicado e distribuído pela Editora Demócrito Rocha, além do canal do *YouTube* contendo o mesmo nome do cineclube.

<sup>23</sup> Duarte (2009) define os “filmes de escola” como aqueles que enfocam em seus enredos problemas e dilemas escolares e que, na visão da autora, propiciam bons debates sobre os problemas que professores enfrentam no seu cotidiano profissional.

contribuído com as experiências dos professores participantes desta pesquisa no campo da docência.

Antes de tudo, penso ser necessário apresentar o conceito de dispositivo como algo que não é a formação em si, mas tem o caráter de tal formação, isto é, auxilia no desenvolvimento do processo formativo. Assim, “os dispositivos, os conteúdos de aprendizagem, o currículo não são a formação em si, mas meios para a formação” (Ferry, 2004, p. 55, tradução nossa). Portanto, o cinema está inserido como um dispositivo formativo para a docência devido possibilitar a mediação entre o futuro professor (no caso da formação inicial) e o campo da Educação por meio de suas imagens e sons, possibilitando a produção de saberes e um universo de significados.

Com esse entendimento e fundamentado nos teóricos abordados aqui, asseguro que os filmes de cinema se apresentam como ricos dispositivos que possibilitam a formação de professores críticos e reflexivos sobre a sua realidade profissional e que contribuem para a constituição de suas identidades docentes, quando estes não são utilizados de forma apenas instrumental, uma vez que

Com seu aparato tecnológico que permite documentar, registrar, de forma ética e estética, e narrar histórias, despontam como um dispositivo que potencializa processos reflexivos, críticos e criativos, favorecendo o desenvolvimento de autorias diversas, a partir de problematizações que vão para além de sua apropriação didática como simples ilustração dos conteúdos formalizados nos programas curriculares oficiais (Amaral; Santos; Santos, 2019, p. 4).

Na mesma linha de pensamento, Vicentini e Gallego (2020) concebem os filmes de cinema como potentes dispositivos formativos a serem utilizados em cursos de formação de professores (Pedagogia e demais licenciaturas, como acentuam as pesquisadoras), por constituírem um material fecundo para a compreensão dos dilemas que envolvem o ofício docente, tanto para os professores quanto para a sociedade. Em suas palavras,

Ao serem exibidos nas telas do cinema, não se restringem àqueles que exercem o ofício docente ou atuam na área educacional, podem ser apreciados pelo público geral, que não têm, necessariamente, uma ligação profissional com a escola, mas trazem em suas memórias as marcas das experiências vivenciadas como aluno assim como representações sobre essa instituição e profissionais que atuam na educação (Vicentini; Gallego, 2020, p. 342).

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, uma pergunta parece não calar: onde os filmes de cinema, conceituados como dispositivos formativos, se conectam com os demais conceitos teóricos nesta pesquisa? Qual o papel de tais filmes como dispositivos de

formação nos processos de se tornar professor? Eles contribuem para a aprendizagem desse ofício? Se sim, de que modo isso acontece?

Tomando a reflexão trazida por Bondía (2002)<sup>24</sup>, penso que o cinema pode contribuir para que possamos viver mais experiências em nossos tempos, uma vez que, ao assistirmos a um filme, “o encontro estético do sujeito com o objeto, no caso, o filme, implica que o primeiro se abandona à obra, o que significa deixar-se emaranhar pela obra, deixar-se envolver por ela [...]” (Varani; Chaluh, 2008, p. 9). Isso possibilita a existência da experiência estética, por exemplo. Daí a necessidade de se entregar ao filme (de se deixar ser “arrebatoado por ele”, como disseram alguns dos professores participantes), dar uma pausa para assistir, para degustar cada minuto de sua exibição e assim refletir acerca do que ele nos afetou e quais sentimentos nos atravessaram.

Nesse encontro dos sujeitos (no caso, professores em formação) com os filmes, as autoras citadas anteriormente nos dizem que a experiência estética pode se apresentar sob duas formas: pela leitura estética e pela leitura didática dos filmes. Neste contexto, a leitura estética se realiza quando, ao assistir a um filme, “o sujeito [...] toma seu referencial de vida, seu processo histórico, e a partir deles se vê mobilizado a produzir sentidos, os que surgiram a partir da relação estabelecida com essa experiência vivida” (Varani; Chaluh, 2008, p. 10). Dito de outro modo, na leitura estética, o sujeito identifica-se com a narrativa que está sendo contada pelo filme, envolve-se com os personagens, suas tensões e seus sentimentos.

Já a leitura didática ocorre “quando o sujeito que assiste ao filme tece diálogos com os autores e perspectivas teóricas tratadas na disciplina e que lhe permitem ampliar as compreensões relativas às questões específicas da mesma” (Varani; Chaluh, 2008, p. 10), por meio de uma utilização intencional da linguagem cinematográfica. Em outras palavras, o filme é pensado como mediador, um dispositivo formativo diante das oportunidades que podem oferecer à aprendizagem do conhecimento de uma disciplina. Para muitos dos professores entrevistados no presente estudo, o filme é pensado para ser exibido, porque consegue chegar além, onde só a oratória ou qualquer outra metodologia utilizada pelo docente não conseguiria. A respeito disso, voltarei *a posteriori*.

Ainda sobre a necessidade do encontro entre professores em formação e os filmes de cinema, visando à construção de experiências que propiciem a afetação de suas vidas, Fresquet (2017) afirma que “esse encontro com o cinema é sempre pessoal, íntimo, mas a

---

<sup>24</sup> Bondía (2002, p. 25-26) conceitua experiência como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Este conceito será melhor discutido na seção 3 do presente trabalho.



possibilidade de oferecê-los coletivamente no contexto escolar amplia e diversifica as formas que ele pode ter.” A autora assevera que a utilização de filmes em processos de formação significa introduzi-los na biografia pessoal dos sujeitos, o que, como apontado anteriormente, contribuirá para a construção de experiências significativas daqueles indivíduos.

Na mesma linha de pensamento, Duarte (2009) adverte que precisamos refletir e dispormos de tempo para compreendermos e darmos sentidos aos filmes a que assistimos, uma vez que sua significação não se dá de modo imediato. Para que eles consigam construir experiências formadoras, a pesquisadora acredita que

Parece haver certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (em geral, quando o revemos damos a ele novos significados), que é o que possibilita a compreensão e o acompanhamento da trama. Mas, esse entendimento vai ser reorganizado e ressignificado muitas vezes daquele momento em diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas com outros espectadores, do contato com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme (críticas, premiações etc.) e da experiência com outros filmes, permitindo que novas interpretações sejam feitas. Isso dá um profundo dinamismo à dimensão formadora da experiência com o cinema e faz com que seus efeitos somente possam ser percebidos a médio e longo prazo (Duarte, 2009, p. 62).

Destarte, a importância de professores em formação poderem ter acesso a filmes que contribuam para ampliar as suas experiências estéticas, filmes estes de variados gêneros e estilos cinematográficos, no sentido de construírem um gosto por essa linguagem e refletirem sobre as temáticas tratadas, sejam as que integram os filmes de escola ou mesmo as que escapam de tal categorização.

### 3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: DIMENSÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS

Narrativas (auto)biográficas construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcados por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014, p. 43).

O propósito desta seção é o de situar o leitor acerca das dimensões epistêmico-metodológicas contidas na racionalidade científica da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, bem como esboçar os seus contributos à pesquisa educacional, especialmente no campo da formação docente, diante da ineficácia do paradigma clássico proposto pela Ciência Moderna para a referida área, cujo propósito poderá ser notado no texto a seguir. A partir do referido caminho se fará destaque, mesmo que de modo sucinto, à maneira de como a racionalidade foi sendo apropriada ao contexto científico brasileiro e o que, por meio dela, já se produziu desde a sua chegada nos idos de 1990.

Ao final da seção será apresentada e discutida a epistemologia contida nas narrativas autobiográficas e a sua validação como possibilidade de se fazer ciência a partir das subjetividades contidas nos relatos dos indivíduos, com destaque para o seu potencial formativo nas pesquisas da área educacional. Também será debatido o conceito de experiência formadora com base no trabalho de reflexão empreendido durante o percurso vivido e configurado narrativamente.

#### 3.1 Breves apontamentos históricos

A racionalidade de cunho (auto)biográfico, o qual reconhece valor científico às narrativas dos sujeitos, e que tem se popularizado nas pesquisas em Educação e outras áreas, não se trata de um fenômeno recente. Durante todo o século XX, existiram movimentos de intelectuais dispostos a contestar a imposição do paradigma científico positivista na especificidade de suas abordagens de pesquisa. Nesta escrita, faço menção a dois desses movimentos. Inicialmente, à Escola de Chicago e, em seguida, ao movimento de renovação da historiografia por meio da Escola dos *Annales*.

A partir da década de 1920, em suas pesquisas no campo da Sociologia, a referida Escola de investigadores americanos começou a considerar as vozes das pessoas por meio de suas narrativas. Os investigadores viam a impossibilidade de serem utilizadas as mesmas

técnicas e métodos das Ciências Naturais no campo das Ciências Sociais, como assim insistiam pesquisadores mais conservadores. Bogdan e Biklen (1994) advertem que os sociólogos de Chicago tomavam como base em seus estudos, os dados recolhidos em primeira mão, e sempre considerando a vida dos indivíduos em seus contextos sociais.

Apesar dos avanços metodológicos percebidos pela Escola de Chicago, no que tange a uma aproximação, a mais direta possível, com as pessoas e seus contextos de vida na condução das pesquisas no campo das Ciências Sociais, nos anos posteriores a 1930, foram notados esquecimento e rejeição quanto aos seus métodos. Neste contexto, preponderou a pesquisa empírica entre os sociólogos americanos e, conseqüentemente, o uso das narrativas foi abolido anos depois (Bueno, 2002).

Entretanto, vale ressaltar que importantes trabalhos foram sendo desenvolvidos após 1930 e que contribuiram para uma retomada dos métodos de Chicago, notadamente os que estão ligados à utilização das narrativas. Dentre eles, nos anos 1950, surgiram os estudos de Franco Ferrarotti, na Itália e de Daniel Bertaux, a partir da década de 1970, na França. Um pouco das contribuições destes estudiosos será pontuado posteriormente.

Outro fator importante para a validação científica das narrativas dos sujeitos deveu-se à renovação do campo da Historiografia com o surgimento da “Nova História”, ao propiciar a ampliação das fontes e objetos de pesquisa, até então restringido ao documento escrito e à vida dos “grandes homens” (indivíduos do gênero masculino, de pele branca, que faziam parte das elites políticas, econômicas e sociais). O ponto fundador dessa nova concepção de História ocorreu na França por meio da fundação da Revista *Annales*, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre e da Escola Prática de Altos Estudos, presidida por Febvre.

Mediante o cenário em questão, as fontes de investigação no campo da História passaram a ser consideradas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, com grande destaque para as fontes orais (narrativas, depoimentos, entrevistas etc.), questionando, assim, a exclusividade dos documentos escritos como os únicos capazes de produzir o conhecimento histórico. De acordo com Febvre (1974, p. 21), “a História se faz com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permita utilizar.”

Souza (2007) chama a atenção para a relevância desse movimento de renovação historiográfica, especialmente no campo da Educação, pelo reconhecimento das fontes orais como fontes de pesquisa. Assim, o autor assevera que

No processo de valorização das fontes orais estava a crença de que a maior homenagem que os historiadores e, em especial, os historiadores da educação, poderiam prestar aos excluídos era o de transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes (Souza, 2007, p. 62).

Conforme salientado anteriormente, o movimento de renovação metodológica proposto pelos sociólogos de Chicago e pelos historiadores dos *Annales*, abriu terreno para que, anos mais tarde, já na década de 1980, as narrativas fossem utilizadas como fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista, que representou uma guinada biográfica nas Ciências Humanas e Sociais (Passeggi, 2011a), mais precisamente no campo da Educação, mediante a quebra da hegemonia dos modelos de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas em voga até a década anterior nas pesquisas sobre a aprendizagem dos sujeitos adultos (Josso, 2010a). Surgia, assim, o Movimento Socioeducativo das Histórias de Vida em Formação, em contexto francófono (França, Canadá e Suíça).

Os pioneiros<sup>25</sup> do movimento de investigação estabeleceram em seus estudos o foco no sujeito que aprende, em sua pessoa e na singularidade de sua vida. Para tanto, esses intelectuais serviram-se de outras ciências, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, apenas para citar algumas, para fundamentar seus pressupostos que giravam em torno da “construção de sentido aos fatos temporais vividos pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 333).

A subseção a seguir tem o propósito de apresentar o modo como a racionalidade científica de abordagem (auto)biográfica foi apropriada no Brasil e como ela impactou a realidade da pesquisa educacional em cenário local.

### **3.2 Cenário brasileiro: um campo em ascensão**

Influenciado pelo Movimento Socioeducativo das Histórias de Vida em Formação, no contexto francófono e, principalmente, pelos estudos e obras na temática publicados pelo pesquisador português, António Nóvoa<sup>26</sup>, as ideias contidas na nova racionalidade de pesquisa e de formação do sujeito adulto adentram os espaços geográfico e intelectual brasileiros, ainda no início dos anos 1990. A partir dessas ideias, os pesquisadores nacionais começaram a se

<sup>25</sup> Dentre eles: Gaston Pineau (França e Canadá); Pierre Dominicé; Mathias Finger e Marie Christine Josso (Suíça) e, em contexto português, António Nóvoa.

<sup>26</sup> Dentre as obras escritas e organizadas por Nóvoa, pode ser citada: “O método (auto)biográfico e a formação” (em parceria com Mathias Finger, publicada no ano de 1988, em Portugal); e a Trilogia: “Os professores e a sua formação”; “Vida de professores e profissão professor” (ambas em 1992), as quais tiveram grande impacto entre os pesquisadores brasileiros.

apropriar e a perceber as contribuições que traziam para o campo educacional, particularmente em seus anos iniciais de utilização no país, ao da formação docente. Em terras tupiniquins, a nova racionalidade é batizada de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, em consonância com outros movimentos internacionais.<sup>27</sup>

Neste contexto, é digno de nota o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma vez que, ainda na década de 1990, foi o primeiro grupo de pesquisadores a se utilizar da racionalidade da Pesquisa (Auto)Biográfica no Brasil. Os estudos desenvolvidos pelo referido grupo giravam em torno das memórias de trajetórias vividas por professores e professoras e das aprendizagens adquiridas na docência.

Embora o nascedouro das pesquisas brasileiras que utilizam o método da pesquisa (auto)biográfica tenha sido o campo da formação e do desenvolvimento profissional docente, conforme aponta a experiência do GEDOMGE, ao passarem os anos verificou-se uma intensa articulação entre diferentes áreas do conhecimento, bem como houve ampliação das suas temáticas de investigação (tanto em nível interno quanto externo da pesquisa educacional).

No que concerne, especificamente ao campo da pesquisa educacional, Ramos, Oliveira e Santos (2017), em um trabalho de “garimpagem” da produção do conhecimento com a pesquisa (auto)biográfica, analisaram 37 artigos da área da Educação disponibilizados no portal eletrônico do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2005 e 2015, que se utilizaram da referida metodologia. Os pesquisadores constataram que a maior parte, 35,2% da amostra total dos trabalhos (o que equivalem a 13 artigos), estavam ligados ao enquadramento da formação e profissionalização docente, o que demarca a forte tradição nessa delimitação do objeto de pesquisa. Os demais eixos que apareceram na “garimpagem” das publicações foram: métodos e fontes (24,3%); aspectos sociológicos e construção da identidade (16,2%); narrativas da infância e juventude (13,5%), e, por fim, vida e obra de educadores (10,8%).

Outros pontos relevantes apontados no estudo foram os múltiplos campos do conhecimento contidos nos artigos analisados, a saber: Filosofia, Educação Física, História, Psicologia, Geografia, Comunicação, Saúde e Ciências Sociais, o que na ótica dos

---

<sup>27</sup> Passeggi e Souza (2016, p. 16) informam que a opção pelo termo pesquisa (auto)biográfica vai ao encontro de tradições de pesquisa já consagradas em países da Europa e nas Américas, tais como: a *Biographical research* no mundo anglo-saxão, a *Biographieforschun*, na tradição alemã, a *Recherche biographique en Éducation*, na França, e a *Investigación biográfico-narrativa en educación*, no mundo ibero-americano, além de Método (auto)biográfico, em Portugal.

pesquisadores citados, representam a capacidade de articulação que o campo da pesquisa (auto)biográfica vem permitindo desde o seu surgimento no cenário brasileiro, como já mencionado. Portanto, isso faz dele um método de investigação interdisciplinar.

Concordo com Souza (2014) e com Passeggi e Souza (2016), quando defendem que a pesquisa (auto)biográfica tem se consolidado com grande destaque no panorama das pesquisas em Educação empreendidas no território brasileiro, cenário este que vem se revelando bastante animador e próspero.

Prova dessa consolidação é o elevado número de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduações nacionais, bem como a existência de entidades de fomento e divulgação da racionalidade, como a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), a Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF) e o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), de realização bianual. Vale ressaltar que o citado congresso, desde o ano de 2004 já se encontra em sua nona edição e é responsável por reunir pesquisadores nacionais e internacionais, revelando-se uma potente rede de colaboração. Por fim, cabe destacar, ainda, as contribuições da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), periódico de referência no segmento, sendo um forte canal de divulgação dos estudos realizados.<sup>28</sup>

Diante da impossibilidade de se fazer o registro de todos os desdobramentos que estão associados desde o seu surgimento, na década de 1990, da Pesquisa (Auto)Biográfica no contexto brasileiro e do consequente fôlego epistemológico que tal abordagem trouxe à produção acadêmica local, finalizo esta seção com as palavras de Abrahão, Bragança e Araújo (2014, p. 15), as quais definem a racionalidade científica como um “movimento que articula vida, ciências e arte, histórias de vida em seus mais diferentes matizes como pesquisa e formação.” Complemento afirmando que, por meio dela, o humano articula-se com a ciência em um processo indissociável de criação e de (re)invenção de si, do outro e do mundo.

Apresentado o contexto histórico no qual surgiu a pesquisa (auto)biográfica na área da Educação em território nacional, a subseção a seguir tem o propósito de apresentar algumas características dessa racionalidade e o seu entrelaçamento com a formação de professores.

---

<sup>28</sup> Não posso deixar de mencionar o pioneirismo da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), criada entre 1990 e 1991, em contexto francófono, responsável por estabelecer as bases operacionais para a construção e o desenvolvimento metodológico da pesquisa (auto)biográfica. Como exemplo da relevância da referida instituição aos pesquisadores do método, ressalto a Carta da ASIHVIF, a qual contém as referências epistemológicas e metodológicas, além dos indicadores éticos, visando à orientação dos pesquisadores associados.

### 3.3 Aproximações com o campo educacional e da formação docente

Conforme salientado nas seções anteriores, também na epígrafe que abriu esta seção, o método da pesquisa (auto)biográfica reconhece e legitima as experiências vividas pelos sujeitos ao longo da vida, por meio de um trabalho reflexivo e atento às suas narrativas, com o intuito de perceber o que foi formador em sua trajetória.

Enquanto instrumento de investigação-formação, o **método biográfico** permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O **método biográfico** permite que cada pessoa identifique na sua própria **história de vida** aquilo que foi realmente formador (Nóvoa; Finger, 2010, p. 24).

De acordo com as palavras dos autores supracitados, é possível perceber que o referido método trabalha em duas frentes metodológicas. Ele pode ser utilizado como fonte e método de investigação, também como proposta de formação, ao que Pineau (2006) chamou de pesquisa-ação-formação. Interessante considerar que em ambas as possibilidades metodológicas, tanto o sujeito que narra quanto o que ouve (investigador), formam-se pela narrativa, bem como o próprio sujeito, ao refletir sobre os caminhos trilhados em sua trajetória, é considerado ator e investigador da sua própria história, denotando uma racionalidade de pesquisa científica, de enquadramento horizontal e dialógico (interação entre pesquisador e narrador ou narrador consigo mesmo), diferentemente de outros paradigmas científicos, estes de enquadramento metodológico vertical, nos quais preponderam o papel ativo do pesquisador e a passividade do sujeito, cabendo ao segundo apenas a atribuição de responder aos questionamentos lançados pelo primeiro.

Neste sentido, Nóvoa (2010, p. 167) afirma que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” e compreende que ela não se processa de forma exteriorizada e apartada das vivências do indivíduo, como as concepções estruturalistas em voga até a década de 1970 ditavam. Para tanto, sugere uma nova epistemologia da formação, a qual apresenta o método (auto)biográfico como um movimento de contestação ao paradigma escolar surgido em fins do século XVIII, o qual dissocia o tempo da formação do tempo da ação, em uma lógica de “preparar para o futuro”.

Na concepção do pesquisador português e um dos pioneiros da referida abordagem investigativa-formativa, esses tempos devem caminhar juntos para uma concepção de formação em que permita ao indivíduo pensar-se na ação

por meio de uma perspectiva retrospectiva (do presente para o passado) com o intuito de perceber o que foi formador em sua vida e enfatizando a este a dupla função de ator e investigador ao narrar o seu percurso, uma vez que a formação pertence exclusivamente a pessoa que se forma (Nóvoa, 2010, p. 172).

A partir de tal compreensão retroativa, possibilitada pelo método (auto)biográfico, o indivíduo alcança a sua emancipação ao perceber o que foi formador em suas vivências e, assim, conclui Nóvoa (2010): o referido sujeito terá melhores condições para projetar o futuro.

Levando em consideração que o movimento (auto)biográfico, ainda em contexto francófono, tenha se voltado para a aprendizagem do adulto (de modo geral), não posso deixar de fazer reflexões diretas acerca de suas implicações e contribuições para o campo da formação docente no contexto brasileiro, consideravelmente a partir da década de 1990, conforme apontado anteriormente. Antes disso, será necessário descrever, mesmo que de modo breve, um panorama de como se encontrava a formação antes do aparecimento do referido movimento investigativo e formativo (Nóvoa; Finger, 2010; Souza, 2008a).

Por muito tempo vigorou um modelo de formação docente alicerçado no Paradigma da Racionalidade Técnica (PRT) que, inspirado nos pressupostos do positivismo científico, considerava essa formação como um acumulado de técnicas a serem aprendidas e aplicadas pelos professores em seus ambientes de trabalho.

Neste sentido, tal paradigma considerava o professor como um mero instrumento de transmissão de saberes, produzidos externamente e distantes de sua realidade. No PRT não havia preocupação com a subjetividade e a autonomia dos docentes quanto aos saberes que mobilizavam. Nas palavras de Monteiro (2001, p. 122), ele

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Outros estudiosos da formação docente também empreenderam críticas ao PRT. Schön (1992) questiona o fato de ele não levar suficientemente em conta a complexidade e as várias facetas da ação pedagógica. Em contraposição, o estudioso estabelece a necessidade da reflexão no trabalho docente e, para tanto, propõe o conceito de reflexão-na-ação, que pode ser definido, de modo sucinto, como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e da interpretação de sua própria prática.



Na perspectiva de Gómez (1992, p. 102), “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”, o que se depreende a não existência de receitas prontas a serem seguidas e que, para melhor desenvolver suas funções, o professor precisará conhecer bem o meio social no qual está inserido, meio este ignorado pelo PRT, ao desconsiderar o ambiente e a relação estabelecida entre este e os professores.

Nóvoa (1992) entende que a formação docente não se constrói pela acumulação de cursos ou de técnicas, mas por meio de uma reflexividade crítica sobre as próprias práticas. Neste sentido, o pesquisador estabelece dura crítica à racionalidade técnica, por negar aos professores o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Para Nóvoa (1992), o principal investimento que se pode conferir à formação docente recai sobre a **pessoa do professor** e ao **saber da experiência**, advindo de sua prática.

Tais críticas começaram a ganhar força a partir das mudanças econômicas, sociais e culturais, operadas no mundo ocidental, notadamente no final dos anos 1960 e com efeitos até os anos 1980, provocando novos questionamentos ao cenário escolar, os quais não podiam mais ser respondidos à luz do PRT. Assim, novos estudos e novas teorias se faziam necessários, de modo que o objeto principal de investigação fosse centrado na pessoa dos professores e no lócus do seu ofício, ou seja, na sala de aula.

A partir dos estudos que foram desenvolvidos no período supracitado, o professor passou a ser visto “como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um ator que pensa, julga” (Monteiro, 2007, p. 175). Agora, a centralidade reside no pensamento dos professores, em sua subjetividade e em seu conhecimento prático.

Nessa linha de pensamento, surgem estudos para explicar o conhecimento advindo **na e pela** prática docente, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que, de modo geral, investiga o conhecimento produzido, elaborado e mobilizado durante a ação, a prática profissional docente em si. Rodrigues e Therrien (2014, p. 4) designam a referida epistemologia como a constituição do saber em contexto de ação e

refere-se ao repertório de saberes que integram e constituem a identidade do profissional de docência em ação, articulados pela sua reflexividade e constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta suas intervenções transformadoras na ecologia da escola.

Ainda no tocante ao panorama das transformações que agitavam o mundo ocidental e que muito influenciaram as pesquisas educacionais, considera-se que, ainda na década de 1980, foi desenvolvido por pesquisadores norte-americanos um programa de pesquisa intitulado *Knowledge Base* (Base de Conhecimentos) com o intuito de identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de novos programas de formação docente com foco na profissionalização da docência por meio de saberes especializados e específicos, como existiam em outras profissões. Dito de outra maneira, o referido programa propunha que o campo da Educação e, nomeadamente os saberes dos professores, possuíam estatutos de saberes que lhes são próprios e, portanto, eram esses estatutos que deveriam ser levados em consideração na elaboração dos programas de formação docente.

As pesquisas efetuadas a partir de então e que começaram a chegar ao nosso país com mais ênfase na década de 1990 possuíam em seu referencial teórico-metodológico elementos que dão voz ao professor por meio da análise de suas trajetórias e histórias de vida (Nunes, 2001), deixando para trás análises que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas que, por consequência, gerava uma crise de identidade no professor quando separava o profissional da pessoa do docente (Nóvoa, 2007).

Diante do contexto em questão, merecem destaque as pesquisas efetivadas por Tardif (2011), ao definir o saber docente como plural e constituído de diversos outros saberes, advindos tanto da formação profissional quanto da experiência de vida do professor. Assim, o saber de um professor é algo subjetivo e está relacionado com a sua pessoa, a sua experiência, a sua relação com os seus pares e com os seus alunos. Por esta razão, o estudioso classifica a constituição dos saberes docentes em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais e assevera que

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua **história de vida e de sua cultura escolar anterior**; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio **saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores** e em tradições peculiares ao ofício do professor (Tardif, 2011, p. 262-263, grifo próprio).

Do conceito apresentado por Tardif (2011), gostaria de realçar dois elementos nesta escrita: o primeiro diz respeito ao valor que o pesquisador estabelece para a história de vida dos professores como um elemento constituinte de sua profissionalidade, indo ao encontro do pensamento de Nóvoa (2010, p. 172), quando ele diz que “os adultos se formam por meio das

experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência.” Ambos os estudiosos assinalam valor às vivências e experiências realizadas pelos professores, ao longo de suas vidas, indicando que elas repercutem, de modo especial, em suas práticas profissionais. Já o segundo elemento concerne ao saber da experiência, que advém das experiências individual e coletiva, sendo algo prático e partilhado com os pares no decorrer da profissão. Portanto, não provém das instituições de formação e tampouco dos currículos. Ele se manifesta sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Para Therrien (1995, p. 1), os saberes da experiência são resultantes da “transformação na práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), bem como de saberes da prática social e da cultura”, sendo eles os que definem a profissionalidade docente e elevam o professor ao *status* de profissional. Nunes (2001) concorda quando enfatiza que o saber da experiência é o saber original dos docentes, no sentido de integrar a sua identidade, constituindo-se elemento fundamental em suas práticas e decisões pedagógicas. Logo, o saber da experiência configura-se como o núcleo vital do saber docente e condição para um novo profissionalismo, pois a partir dele “os professores transformam as relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 232).

No tocante ao cenário educacional, o propósito de trazer um panorama das racionalidades surgidas no contexto das transformações operadas a partir dos anos 1980 tem como intenção demarcar o ambiente por meio do qual surge a racionalidade de pesquisa centralizada na pessoa do professor e em sua experiência, como é o caso da abordagem proposta pela Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. Assim, corroboro com Passeggi e Souza (2010, p. 12), quando dizem que o papel formativo originado das relações do sujeito com a experiência se dá “porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.”

Destarte, à luz dos teóricos citados, reforço a ideia de que, ao narrarem suas experiências e estabelecerem os sentidos para tais, os professores têm diante de si uma oportunidade lúcida para a (trans)formação de suas vidas por meio da reflexão e da tomada de consciência do caminho que percorreram em suas trajetórias.

Nas palavras de Souza (2007, p. 69): “A escrita da narrativa abre espaço e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido”. Neste aspecto, o referido autor vem empreendendo relevante trabalho com o uso de

narrativas no processo de formação inicial de professores como formador na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao propiciar a aprendizagem experiencial da profissão docente possibilitada pelo encontro entre os estudantes (professores em formação) e os professores em exercício profissional, uma vez que “a narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação partilhar experiências formadoras, sobre tempos, espaços e trabalho biográfico” (Souza, 2008, p. 85).

Na mesma linha de pensamento, Demartini (2008) reconhece que o ato de escrever acerca da própria experiência (seja ela permeada por sucessos e fracassos, erros e acertos) possibilita aos professores, quase mecanicamente, a pensarem no que foi vivido. Contudo, por meio do exercício e das atribuições de novos sentidos aos fatos vividos e narrados sobre o que se escreve, será possível a transformação da sua prática pedagógica.

Diante do que foi visto até agora, considero as pesquisas que enfocam as narrativas dos indivíduos, ao contrastarem com o paradigma clássico da Ciência Moderna, o qual apresenta um indivíduo apartado de sua vida e das experiências que o constituem como sujeito de sua própria história, podendo oferecer relevantes contribuições ao processo de formação docente, ao conceber o professor como um adulto em formação, oportunizando a este refletir sobre as experiências acumuladas ao longo da vida e associá-las à realidade em que exerce seu ofício, impregnando-o de sentido. Deste modo, tal sujeito não será mais concebido como um mero aplicador de técnicas produzidas de forma exterior à sua realidade, como assim ditava o Paradigma da Racionalidade Técnica.

No campo educacional, as pesquisas enfocando as subjetividades e os sentidos atribuídos pelos professores às trajetórias de suas vidas, possibilitaram a renovação das opções teórico-metodológicas e de temáticas que antes não eram, sequer, pensadas pelos modelos formativos de professores (Catani, 2005).

Bragança (2008) enfatiza em seus estudos que, os docentes, antes pensados na condição de objetos pela racionalidade técnica, o aporte (auto)biográfico reconhece os professores como sujeitos que valorizam as suas vozes no tocante a aspectos ligados à sua profissionalidade, visando à construção de saberes referentes à docência.

Assim, acredito ser urgente repensar os processos formativos de professores, haja vista proporcionar a esses indivíduos, por meio das suas narrativas sobre eles mesmos e a respeito das experiências formadoras, a reflexão de suas trajetórias de vida, tendo uma atenção consciente (Josso, 2010a) quanto ao caminho percorrido, desvelando, portanto, seus processos de autoconhecimento, os quais não desconsideram as aprendizagens disciplinares, isto é, conteúdos das ciências do humano, conforme conceitua Josso (2010a), e que Tardif (2011)

chama de saberes disciplinares. Entretanto, não se pode admitir que as aprendizagens a serem trabalhadas nos cursos de formação docente, tanto iniciais quanto continuadas, restrinjam-se apenas à aquisição dessas aprendizagens. Por tal razão, corroboro com os teóricos supracitados, defendendo a concepção de que as narrativas autobiográficas podem contribuir para a formação de professores devido à centralização na **pessoa do professor** e em suas **experiências de vida**.

A subseção a seguir tem o propósito de aprofundar os conceitos de **narrativa** e de **experiência**, conceitos estes tão caros à epistemologia da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação e que possuem grande importância neste trabalho, pela necessidade de explicações sobre os sentidos das experiências vivenciadas com os filmes de cinema presentes nas narrativas autobiográficas dos sujeitos entrevistados.

### **3.4 Narrativas autobiográficas e as experiências formadoras: apontamentos epistemológicos**

A etimologia da palavra biografia provém da união de dois vocábulos gregos (*bio*: vida e *grafia*: escrita), designando, então, a escrita da vida. No entanto, escrever ou contar oralmente a própria vida vai muito além da mera descrição de uma sucessão de acontecimentos vividos.

Delory-Momberger (2012) esclarece que a narrativa autobiográfica, ao centrar-se na história de vida de cada sujeito, possibilita mostrar como este dá significado às suas ações e aos acontecimentos de sua existência. Ao mesmo tempo em que também possibilita inscrevê-lo em uma singularidade que é atravessada pelos mundos histórico e social que o rodeiam, e que o constituem como um ser singular e plural.

Nesse aspecto, Ferrarotti (2010) nos ajuda a entender que a história de cada indivíduo reflete os contextos social e histórico em que ele está inserido, não de forma mecanizada, determinista, mas de como o sujeito se apropria, filtra e medeia na singularidade de sua existência, depreendendo, então, que é possível conhecer o social por meio de tais contextos do sujeito.

Na mesma linha de pensamento, Bertaux (2010) considera as narrativas de vida como meios de acesso ao conhecimento da realidade histórico-social que, atribui aos testemunhos dos sujeitos narradores, o *status* de veracidade a ser comparado e cruzado com outras fontes.

Para Ricoeur (2010), o ato de narrar não designa simplesmente contar algo, mas consiste em uma operação mais complexa que o autor chama de enredamento e que se realiza

por meio de três etapas interligadas e não lineares, a saber: prefiguração, configuração e refiguração (a tríplice mimese) e que se torna essencial no processo de construção da narrativa, do “biografizar-se”, conforme termo sugerido por Delory-Momberger (2012).

Tomamos de Passeggi (2016), o mote didático para explicitar, de forma geral, as etapas propostas por Ricoeur (2010), que ajudam a compreender a operação mental que cada indivíduo realiza ao construir a sua narrativa autobiográfica, seja ela oral e/ou escrita, as quais a pesquisadora denominou:

✓ Evocação (prefiguração – mimese I) – esse momento caracteriza-se pela evocação, ainda desordenada, de acontecimentos, pessoas, lugares, tempos... enfim, memórias que compõem os percursos de vida dos participantes.

✓ Reflexão (configuração – mimese II) – trata-se da fase em que ocorre a reflexão e, por meio dela, o indivíduo começa a estabelecer uma forma, a construir um enredo, ao que foi evocado na etapa anterior com a intenção de dar um sentido às experiências vividas.

✓ Conscientização (refiguração – mimese III) – é a etapa da conclusão, mesmo que momentânea, na qual ocorre a produção do conhecimento de si mesmo, propiciado pela interpretação das experiências vividas e materializadas na narrativa.

Por meio desse esquema mental, Ricoeur (2010) afirma que uma história deve ser mais do que uma enumeração de acontecimentos em uma ordem seriada. Na verdade, ela deve organizá-los em uma ordem inteligível. Bertaux (2010, p. 49) endossa afirmando que o sujeito, ao construir e mobilizar a sua própria ordem inteligível, provoca saltos temporais em suas linhas de vida para explicar um acontecimento vivido, e conclui que “a maior parte das linhas de vida representa, então, ‘linhas quebradas’ no sentido geométrico do termo: Elas são certamente contínuas, mas fazem ziguezagues.” Para os autores retrocitados, uma narrativa autobiográfica nunca é linear e a sua configuração vai depender muito dos sentidos que os sujeitos estabelecem às experiências vividas ao longo de suas vidas por meio do esforço reflexivo.

É preciso ressaltar que todas as etapas do processo de enredamento levam a uma dimensão performativa da narrativa, uma vez que “ele age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto” (Delory-Momberger, 2012, p. 529). Nesse processo ocorre o interesse principal da pesquisa (auto)biográfica, visando entender como os sujeitos constroem a singularidade de sua vida dentro da pluralidade de registros (social, econômico, histórico, cultural...) em que estão inscritos.

Compreende-se, então, que não existe um curso de vida predeterminado quanto à nossa existência, pelo contrário, as representações de uma vida são construídas levando-se em conta sua articulação na história e na cultura em que o sujeito está inserido e são mediadas por uma atenção consciente e reflexiva. Nas palavras de Delory-Momberger (2011, p. 335):

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais.

Somos nós que produzimos a história de nossa vida, que damos sentido a cada momento vivido e estabelecemos, durante a configuração narrativa, o que foi efetivamente formador para cada um. Daí, reside o potencial da narrativa para o entendimento com relação à nossa construção como sujeitos da nossa própria existência, uma vez que:

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e às experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história à nossa vida. Em outros termos, **não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história**; pelo contrário, **temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida** (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

Igualmente, Bertaux (2010, p. 47) reconhece que, a partir do momento que um sujeito conta um acontecimento de sua vida a outra pessoa, já existe aí algo de narrativo. Para ele, “o verbo contar (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa.”

O referido autor considera ainda que para narrar bem uma história é preciso elencar os personagens, descrever os episódios passados, como também os contextos em que ocorreram e, mais, realizar julgamentos sobre as ações realizadas, tal qual o processo de configuração proposto por Ricoeur (2010) e mencionado anteriormente. Todos esses aspectos contribuem para a construção de significados e sentidos às experiências de nossas vidas e ajudam a reconhecer o valor investigativo e formativo das narrativas autobiográficas nas pesquisas científicas e no conhecimento proveniente delas.

A respeito da contribuição da narrativa nos processos formativos, Josso (2010a, p. 69) entende que esta acontece por uma

mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, a qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros

de expressão e de representações de si, assim como as dinâmicas que orientam a formação.

Depreende-se, então, que para haver aprendizagem, o sujeito da formação deverá se implicar por meio de certo esforço reflexivo nas experiências que constituíram a sua trajetória de vida, percebendo nelas o que foi de fator formador em seu percurso.

Exemplo disso pode ser percebido nos estudos de Olinda e Oliveira (2016, p. 31), que ao se debruçarem sobre as narrativas de romeiros para compreenderem a experiência religiosa nas vidas dessas pessoas, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que

[...] reinventando-se pela narrativa, [...] o sujeito vai se dando conta de como construiu ideias, crenças e valores sobre diferentes esferas e dimensões de sua vida. Assim, ele pode avaliar como a religião e suas experiências religiosas se refletem em seu ser no mundo e em seu fazer cotidiano.

É preciso considerar, ainda, o que nos diz Bertaux (2010, p. 154) acerca do papel das narrativas em ambientes investigativos. Para o referido autor, ao empregar as narrativas na pesquisa científica, vai-se ao encontro da orientação humanista, proposta por Jean-Paul Sartre, o qual afirma que, “Dedicar-se a escutar longamente sujeitos, contando: ‘o que eles fizeram com o que fizeram deles’, conforme a bela fórmula do filósofo, constitui um contrapeso ao risco de deriva tecnocrática inerente a qualquer especialização encomendada do alto.” Com esta assertiva, o sociólogo francês demarcava a necessidade de priorizar os estudos centrados na “carga de humanidade” contida nos relatos dos percursos biográficos dos sujeitos, o que levaria a Sociologia a se afastar das Ciências Exatas e seus métodos quantitativos e se aproximar da Antropologia e da História.

Na mesma linha de pensamento, Passeggi (2016, p. 82) utiliza o termo “travessia” para designar a religação, no contexto ocidental, do sujeito epistêmico (do conhecimento) – surgido com a Ciência Moderna e apartado de sua subjetividade - ao sujeito empírico (da experiência) – constituído de razão, mas também de emoção e capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua trajetória. Reflexão esta somente proporcionada pela ação do sujeito biográfico (do autoconhecimento) nas pesquisas no campo da Educação, por meio da reflexividade autobiográfica, entendida como “probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa na tarefa de “biografização”, ao reelaborar, narrativamente, a experiência vivida”.

Tomando a centralidade deste estudo, reforço a opção de refletir sobre os elementos de cientificidade presentes nas narrativas autobiográficas e os seus entrelaçamentos com a



formação de professores. Contudo, ressalto que as contribuições do seu estatuto epistemológico estão abertas e disponíveis para indivíduos (de diferentes idades) e de qualquer classe profissional.

Especificamente, no que tange ao campo da formação docente, Souza (2008a, p. 92) afirma que as narrativas autobiográficas assumem uma dupla função. Primeiro, a de **investigação**, concernente à recolha de fontes sobre a vida dos sujeitos, e, em segundo lugar, no contexto da **formação** “como significativo instrumento para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.” Aproveito a oportunidade para lembrar ao leitor que a opção metodológica tomada neste trabalho vai ao encontro da primeira possibilidade apontada por Souza (2008a), a qual trata da investigação acerca das experiências construídas pelos professores formadores com os filmes de cinema.

Diante do que foi discutido até aqui, uma pergunta pode ser feita agora: de que são constituídas as narrativas autobiográficas dos sujeitos ao refletirem acerca de suas trajetórias de vida? Ao levar em consideração que a abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação valoriza o que foi vivido, e tendo em vista que a experiência produz um saber que lhe é próprio e constituinte de identidades (pessoais e profissionais), arrisco-me a responder, à luz das “lâmparas” teóricas utilizadas na presente escrita, que as narrativas autobiográficas são constituídas de experiências vivenciadas pelos sujeitos que os afetaram e os levaram a um processo de reflexão e (trans)formação de si e de suas práticas.

Souza (2008a) entende que a experiência é a base existencial para o potencial das narrativas como processo de formação e de conhecimento, uma vez que é da experiência (ou seja, das vivências refletidas), conforme diz Benjamin (1993), que os narradores retiram o conteúdo de suas narrativas.

Em busca de compreender como as experiências afetam a vida dos docentes investigados neste estudo, lanço mão do conceito de experiência, elaborado por Bondía (2002, p. 25-26), como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.”

Bondía (2002), concordando com Walter Benjamin, observa que há uma pobreza de experiências na contemporaneidade e constata que os sujeitos da “sociedade do conhecimento” se encontram cada vez mais distantes de viver experiências, devido às características do tempo hodierno: alto volume de informações e a exigência para o seu processamento rápido pela necessidade que se impõe de que cada indivíduo exprima uma opinião, um ponto de vista... Esse processo acelerado em que tudo passa é um dos obstáculos apontados pelo autor para a não efetivação da experiência no atual contexto social, uma vez que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Nesse sentido, para viver a experiência, faz-se necessária certa passividade do sujeito. O termo passividade não deve ser entendido na clássica oposição ativo x passivo, e sim da necessidade da reflexão, da atenção, da receptividade, da disponibilidade e da abertura. Se experiência é algo que nos passa, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Bondía, 2002, p. 24).

Corroborando, Josso (2010a, p. 48) entende que nem tudo o que vivemos é experiência. Para a pesquisadora, as nossas vivências só se tornam experiências “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” Dito de outro modo, nossas vivências só se tornam experiências quando atribuímos significação aos acontecimentos que nos passaram por meio da reflexão e do sentido que a eles estabelecemos. O que se torna mais desafiador, tendo em vista os tempos acelerados em que vivemos, conforme observado por Bondía (2002) acerca dos dias atuais.

A epistemologia proposta pela Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação é uma oportunidade em potencial para que se possa encontrar, por meio do trabalho com as narrativas, o que de fato foi formador em nossas vidas. As respostas à pergunta do tipo “**Como me tornei a pessoa (o profissional) que hoje sou?**”, certamente ajuda a perceber quais vivências se tornaram experiências formadoras nas vidas dos sujeitos.

Para isso, Josso (2010a, 2010b), em parceria com Pierre Dominicé e seu grupo de trabalho na Universidade de Genebra na década de 1980, organizou um procedimento de pesquisa-formação<sup>29</sup> em que qualifica o processo de narrativa dos sujeitos ao produzirem um material constituído por recordações-referências de experiências que foram significativas em suas trajetórias, por meio de uma atenção interior, propiciada por um trabalho introspectivo sobre eles mesmos, o qual denominou de biografia educativa.

---

<sup>29</sup> Uma das possibilidades metodológicas inseridas na abordagem (auto)biográfica (Nóvoa; Finger, 2010; Souza, 2008a) e que difere da opção selecionada neste trabalho.

No referido processo, os sujeitos relacionam vários acontecimentos considerados formadores e os articulam em torno de momentos-charneira (divisores de água) em que se sentiram obrigados a reorientarem suas práticas, a idealizarem e concretizarem mudanças em suas trajetórias de vida, uma vez que “nesses momentos, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas” (Josso, 2010b, p. 70).

É também nos momentos-charneira que se observa a singularidade dos percursos de formação, uma vez que cada sujeito irá responder a novas articulações, levando em consideração a sua própria história de vida e os elementos que a compõem (relações familiares, acontecimentos pessoais, sociais, lugares etc.).

Nesse aspecto, Josso (2010a) designa a biografia educativa como uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, em que o interesse incide mais na reflexão, que permite a sua construção, do que na narrativa propriamente dita. Expresso de outro modo, o interesse dos pesquisadores no projeto de formação efetivado pela biografia educativa encontra-se focado na forma como os sujeitos operacionalizam a construção de suas narrativas desde o momento de relacionarem as suas recordações-referências (o autor entende que foi constitutivo de sua formação), as descobertas dos momentos-charneira e da reflexão empreendida para conseguirem responder às perguntas que guiam o trabalho de formação desenvolvido.

Daí a necessidade de se estar “aberto” para vivenciar o saber da experiência, como um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal (Bondía, 2002). Em outras palavras, devemos perceber as experiências que nos atravessaram ao longo da vida e com elas estabelecermos os sentidos e significados e com eles aprendermos.

Diante do que foi pontuado, conclui-se que o trabalho reflexivo promovido pelas narrativas das experiências vivenciadas pelos sujeitos, seja como fonte de investigação (opção metodológica desta tese) ou como projeto de formação, confere um estatuto epistemológico próprio ao campo da Educação, uma vez que considera os professores como sujeitos que têm muito mais para contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, como assim escreveu Passeggi (2016).

Dominicé (2000) salienta que cabe à Educação decidir-se ao firmar seu estatuto científico no quadro das demais ciências, por utilizar métodos das Ciências Sociais e de outras ciências ou abraçar um paradigma que lhe pareça ser o mais adequado em função da especificidade do seu saber. Assim, ousou responder que a segunda opção parece-me ser a mais pertinente e, a pesquisa (auto)biográfica, o paradigma mais indicado.

Tendo em vista a questão norteadora proposta por Josso (2010a, 2010b) em seus processos formativos, centrado nas narrativas autobiográficas: **“Como me tornei a pessoa (o profissional) que hoje sou?”**, aludida há pouco, a próxima seção tem o objetivo de descrever uma experiência vivenciada por mim e que culminou na escrita da minha autobiografia, a qual considero pertinente trazer um recorte dela para o presente estudo, devido a dois motivos: o primeiro, por acreditar que a sua presença é coerente, haja vista o paradigma científico aqui “abraçado”, para que o leitor perceba os processos formativos desencadeados com as narrativas autobiográficas e as aprendizagens por eles suscitadas e, em segundo lugar, por demarcar como a Educação se tornou uma das artes (a outra é o cinema) que me constituem como pessoa, conforme dito na primeira seção desta tese. Vamos lá?!

#### **4 NO ACENDER DAS LUZES, O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: O PESQUISADOR EM CENA**

A utilização dessas modalidades de escrita no processo de formação redimensiona, notadamente, o papel atribuído ao sujeito como agente social no seu processo de formação, no campo da abordagem experiencial, ao possibilitar maior visibilidade de suas implicações na própria formação (Souza; Passeggi; Vicentini, 2013, p. 17).

Meu primeiro contato com os conceitos inerentes à racionalidade epistemológica da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação aconteceu por meio das disciplinas “História de Vida e Praxiologia” e “História de Vida e Formação”, componentes curriculares da Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino (LECE), da qual fiz parte pelo vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-Universidade Federal do Ceará (UFC). De modo magistral, elas foram ministradas pelo Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque e com a colaboração da Professora Doutora Luciane Goldberg; e “Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação”, conduzida de forma apaixonante e inspiradora pela Professora Doutora Ercília Braga de Olinda, em parceria também com Luciane Goldberg, durante os semestres iniciais do curso de Doutorado em Educação (2018.2 e 2019.1, respectivamente).

O referido encontro possibilitou o início de um processo de desconstrução/desnaturalização de paradigmas epistemológicos, até então cristalizados na minha trajetória como pesquisador, pois embora já tivesse realizado pesquisas de cunho qualitativo, o que, por si só, representa uma ruptura com as racionalidades científicas clássicas e seu paradigma alicerçado na objetividade e neutralidade do pesquisador, vi-me ainda mais afetado por considerar a possibilidade de fazer ciência utilizando elementos de cunho ainda mais subjetivo, dentre eles a reflexão e a interpretação de sentido, propostos pela abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação.

Com o intuito de ajudar a compreender como me tornei o professor/pesquisador que sou hoje (proposta das disciplinas), fui desbravando na leitura de cada teórico e teórica apresentados, nas discussões em sala de aula com os colegas e com os mencionados professores, nos encontros com o orientador da pesquisa e, notadamente, na vivência de um círculo reflexivo biográfico (CRB)<sup>30</sup> (Olinda, 2018), a busca por refletir e perceber os sentidos produzidos por

---

<sup>30</sup> Dispositivo formativo criado pela Professora Doutora Ercília Braga de Olinda e aprimorado pelo Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), sob sua coordenação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. O CRB visa garantir um processo de “biografização” centrado nas histórias de vida, nas narrativas de formação e narrativas da experiência religiosa. O referido dispositivo se encontra fundamentado teoricamente em Paul Ricoeur, Jorge Larrosa Bondía, Gaston Pineau, Miguel Marinas, Christine Delory-Momberger, Marie Christine Josso e Maria da Conceição Passeggi. No que concerne às suas fontes metodológicas de inspiração, o CRB se apoia nos ateliês biográficos propostos por Christine Delory-Momberger,

cada acontecimento vivenciado e considerado marcante em meu percurso biográfico e materializá-lo sob a forma de uma narrativa oral e depois escrita, uma vez que “a narrativa de si é a fonte principal do trabalho sistemático, rigoroso e permeado de afetos para a produção de conhecimento numa abordagem experiencial, que entende a singularidade de uma vida no quadro da pluralidade sociohistórica” (Olinda; Goldberg, 2017, p. 11).

Com tal propósito, iniciei um processo de “caminhar para si” (Josso, 2010a), em que foi necessário olhar para dentro de mim mesmo e perceber, por meio da reflexão atenta e consciente, quais vivências se transformaram em experiências formadoras e que foram essenciais para a construção da pessoa que me tornei, especialmente, no educador que sou hoje. Tal atitude foi ao encontro do que afirmam os autores trazidos na epígrafe desta seção, uma vez que escrever sobre mim mesmo, possibilitou uma maior implicação no projeto da minha própria formação. Confesso que olhar para dentro de mim, vasculhar memórias, trazer à tona pessoas, lugares e momentos que foram importantes à minha formação se concretizou em um exercício complexo e desafiador. Ao mesmo tempo, prazeroso e (trans)formador.

A complexidade do processo de autoconhecimento pode ser explicada pelo fato de não estar habituado a esse olhar introspectivo que levou a perceber-me na condição de sujeito e autor da minha própria história. Até então, estava acostumado a focar na história do outro, herança do meu espírito colonizado, o qual me lembrava incessantemente que não havia nada em minha trajetória de vida que fosse relevante, tampouco (trans)formador para mim e para os outros. A mim, caberia o papel de contemplar os feitos de terceiros e continuar vivendo, de modo passivo e reprodutivo, a minha própria existência. Papel esse, muito influenciado pelo processo de escolarização a que foi submetido e centrado na memorização, reprodução e passividade (só para citar alguns condicionantes).

Em síntese, esse momento de encontro com a racionalidade proposta pela abordagem qualitativa da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação possibilitou-me aproximar o sujeito epistêmico (do conhecimento) ao sujeito empírico (da experiência) por meio do sujeito biográfico (do autoconhecimento), conforme alude Passeggi (2016, p. 71), ao aceitar participar do desafio “de falar de si, de refletir sobre si mesmo, de ‘fabricar uma história de si’”.

---

com as dinâmicas grupais com as histórias de vida e formação de Marie-Christine Josso e com a práxis dos círculos de cultura, idealizada por Paulo Freire. Ressalto que alguns dos estudos dos teóricos relacionados aparecem no decorrer desta escrita, por serem pertinentes à temática apresentada.

Ao me apropriar de leituras acerca da abordagem (auto)biográfica em Educação e de outras que escapam a tal categorização, mas que também lançaram luz a esse caminho,<sup>31</sup> senti-me motivado a fazer ajustes no projeto de ingresso ao curso de Doutorado em Educação para empreender uma proposta de investigação em que o foco principal recaísse na **pessoa do professor**, nos **sentidos que ele atribui às experiências** no decorrer de sua vida, tendo como eixo de investigação, **os filmes de cinema** a que assistiram e que cooperaram para culminância da presente tese.

Dito isso, as subseções a seguir têm como objetivo apresentar o esforço empreendido na produção da minha narrativa autobiográfica durante a realização do CRB<sup>32</sup>. Atento à preocupação aludida por Nóvoa (2010), no que diz respeito ao trabalho de elaboração de uma narrativa de cunho autobiográfico, deverá organizar-se a partir de um eixo de investigação, sob pena de se tornar intimista e desprovido de reflexão; reforço que a centralidade da minha narrativa terá lugar no percurso trilhado por mim nas instituições de educação formal (escola e universidade) e as recordações-referências e os momentos-charneira (Josso, 2010a) neles construídos.

Entretanto, o leitor também perceberá que outros lugares formativos, vinculados à educação não-formal e informal também aparecerão na narrativa (embora, de modo discreto), permeados de sentidos para mim, em uma clara alusão de que a minha formação é uma amálgama de lugares que frequentei, de pessoas com as quais convivi e de experiências que vivenciei.

Ao leitor, peço mais uma vez a sua companhia nesta caminhada. Vamos?!

#### **4.1 Chegada ao plano terrestre**

O ano de 1981 foi bastante movimentado para a estudante do 2º ano do Curso Normal, Maria Ivete Bezerra e para seu esposo, o comerciante Antonio Nilo Alves de Oliveira. A agitação girava em torno da união matrimonial ocorrida aos 15 dias do mês de agosto daquele ano e, principalmente, pela chegada de seu primogênito anunciada para o dia 29 de dezembro.

---

<sup>31</sup> Cito, por exemplo, a leitura de “Esboço de autoanálise”. Nesta obra, Bourdieu (2005) apresenta as experiências, ao longo de sua trajetória de vida como pesquisador, por meio do exercício da reflexão como um instrumento de cientificidade, no qual vida e obra encontram-se interligadas, jamais dissociadas.

<sup>32</sup> Preciso ressaltar que a narrativa produzida, por ocasião do CRB, tinha um volume maior de referências a acontecimentos vividos e refletidos. Assim, o texto aqui disponível refere-se a uma síntese do primeiro, tendo em vista o objetivo de sua inserção neste relatório de tese.

Entretanto, o destino não aceitou o prognóstico do médico que acompanhava a jovem Ivete e decidiu que, na antevéspera de Natal daquele ano, ela iniciasse os trabalhos de parto. E assim se cumpriu! Como os recém-casados moravam em São João do Amanari, distrito desprovido de cinema, conforme pontuado no início da tese (mas, diante dessa situação, para que ele serviria mesmo?!), tampouco contava com equipamentos de assistência médica, sequer de um posto de saúde, naquela altura. A distância dali até a sede do município (onde se localizava a maternidade mais próxima) fez com que o futuro papai começasse, ainda naquela tarde de 23 de dezembro, a busca por um veículo que os conduzisse ao Hospital Albaniza Sarasate, onde o parto aconteceria.

Passavam das 22 horas daquele dia e a futura mamãe, já no hospital, sentia as últimas contrações que indicavam o parto iminente, mas algo sinalizava que poderia haver problemas para o momento tão aguardado: o médico, que faria o parto, não se encontrava presente! Depois de algumas tentativas frustradas em localizá-lo, nasci às 3 da manhã do dia 24 de dezembro de 1981, sob os cuidados de uma enfermeira (que fazia as vezes de parteira), de nome Maria Anita. Esta relatou aos meus pais, horas depois, o quanto a minha chegada ao plano físico foi cansativa e complexa.

Dona Maria Anita não exagerou em suas palavras. Algumas horas antes e depois do meu nascimento havia faltado luz elétrica no hospital. A solução encontrada foi espalhar velas por toda a sala para que o parto pudesse acontecer alumado por cada chama de luz ali presente. Passado esse momento, a parteira anunciou que havia nascido um “menino macho”,<sup>33</sup> pesando 3.600 kg, e que ele nasceu, de acordo com suas próprias palavras, “laçado” (quando o cordão umbilical que liga mãe e filho fica enrolado ao pescoço da criança durante certo tempo da gestação), e por tal razão, sugeriu que colocassem no recém-nascido o nome de Antônio, em homenagem a Santo Antônio, que segundo a crença popular, é o santo protetor dos que assim nascem.

Como é sabido que toda narrativa de cunho autobiográfico apresenta uma seleção daquilo que se quer contar, convém esclarecer ao leitor que o fato de ter nascido laçado explica muita coisa na minha vida. Os mimos e cuidados até hoje lançados sobre mim, principalmente pela minha mãe, são chaves importantes para entender melhor os caminhos trilhados e a pessoa a qual me tornei.

Deixando um pouco de lado os aspectos referentes ao meu nascimento, me esforçarei para concentrar nos aspectos relativos à minha formação escolar e acadêmica,

---

<sup>33</sup> Termo redundante popularmente utilizado no sertão do Nordeste brasileiro para designar o sexo de nascimento de um recém-nascido (“menino macho”, “menina fêmea”).



objetivo maior desta escrita, e por meio dos artifícios da memória, entre lembranças e esquecimentos, buscar a “construção de sentido aos fatos temporais vividos pessoalmente” (Pineau, 2006, p. 333).

#### 4.2 Os tempos do Ensino Fundamental: o desejo

Meu processo escolar ocorreu entre os anos de 1987 e 1998 e foi regido pelos ditames da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971)<sup>34</sup>, que organizava o ensino brasileiro em graus, a saber: 1º grau (constituído de 8 anos de duração), 2º grau (com duração de três ou quatro anos, a depender do curso realizado) e 3º grau (ensino universitário). Na atualidade, esses graus de ensino correspondem, respectivamente, ao ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Aos 5 anos de idade, comecei a frequentar à escola em uma turma denominada de Alfabetização<sup>35</sup>. Tratava-se da Escola Municipal João Teixeira Joca e integrava a Rede de Ensino Público do Município de Maranguape, no estado do Ceará.

Não posso deixar de mencionar uma figura importantíssima daquela época e que deu todo o significado a tal momento da minha vida. Refiro-me à professora Rita Maria, que ainda hoje é conhecida e carinhosamente chamada de Tia Rita por quase todos os seus ex-alunos. Uma mulher forte, mãe de três filhos biológicos, mas ao mesmo tempo, mãe de incontáveis outros filhos: seus alunos e depois os filhos de seus alunos. Tia Rita sempre foi muito carinhosa, uma segunda mãe, de fato, para todos nós. Devo a ela a aprendizagem das primeiras letras. Somente por este breve relato acerca da minha professora, não é difícil para o leitor perceber que a escola era entendida como uma extensão de casa, e que muitos viam na professora uma espécie de mãe, a qual todos deviam respeitar e seguir as suas orientações, sem contestações.

Como recursos didáticos eram utilizadas as famosas cartilhas da “Ana e do Zé” e, posteriormente, as de “João e Maria”, as quais por meio das leituras de suas lições (textos) em que abordavam temáticas da cultura e dos hábitos da população do sertão nordestino, aprendíamos a ler e a escrever. Lembro-me da obrigação de lermos uma lição ao final de cada aula. Caso não conseguíssemos fazê-lo de forma satisfatória ou a lêssemos com dificuldades

---

<sup>34</sup> Lei federal promulgada no bojo da Ditadura Militar brasileira e que modificou a estrutura do sistema de ensino nacional em graus, sendo o 1º grau formado a partir da junção dos antigos ensinos primário e ginásial, o 2º grau, antigo secundário, tornou-se essencialmente profissionalizante, enquanto cabia ao 3º grau, o ensino universitário.

<sup>35</sup> As turmas de alfabetização eram concebidas para serem o primeiro contato dos estudantes com o universo das letras, por meio de métodos como o sintético e o analítico. No meu caso, fui alfabetizado por meio do método sintético, também conhecido como silábico. Este, de acordo com Mortatti (2006), parte para o todo e se baseia nos métodos da soletração, silabação e do fônico. Para mais detalhes, indico a leitura de Mortatti (2006).

(soletrando) não passaríamos para a seguinte, e isso retardaria o nosso progresso escolar. No meu caso, recorro de não sentir grandes dificuldades na execução desta tarefa, o que fazia com que, dentro de um mesmo ano letivo, tivesse lido as mesmas lições inúmeras vezes, diante da inexistência de outros materiais de leitura na escola.

É desse período de escolarização, a lembrança de todos os dias, ao final da aula, pedir um topo de giz à Tia Rita para levar para casa. Era fascinado por giz. Gostava de manuseá-lo, de escrever com ele na lousa ou mesmo no chão da minha casa com o intuito de ensinar as lições dos irmãos mais novos e dos vizinhos. Penso que ali nasceu o professor em que me tornei. Por falar nisso e, compreendendo que uma narrativa não é linear, dou um salto no tempo para fazer alusão aos primeiros anos na docência e o quanto me sentia feliz ao ter as mãos cheias de pó de giz e as calças manchadas do mesmo material. Esta situação, na minha cabeça, funcionava como uma espécie de reforço de minha identidade docente (fazia-me sentir mais ainda professor).

Foi durante a 4ª série, cursada em 1991, que percebi a minha predileção pelo componente curricular de Estudos Sociais<sup>36</sup>. Comecei a me destacar nessa disciplina e posso dizer que era o melhor aluno da turma da 4ª série ‘B’, da Professora Irene de Sousa, por mostrar reconhecida habilidade na elaboração dos famosos questionários (série de perguntas e respostas produzidas pelo professor ou pelos próprios alunos com o objetivo de memorizar os conteúdos estudados), técnica bastante utilizada à época e coerente com o paradigma da pedagogia tradicional<sup>37</sup>.

Necessário se faz ressaltar que mesmo os Estudos Sociais sendo o resultado de uma política pública de esvaziamento de conteúdos das disciplinas de História e Geografia (Fonseca, 2012), fruto do contexto ditatorial vivido no país, me senti motivado a estudar, com mais ênfase, a história e a constituição sociopolítica do povo brasileiro. Se já tinha a ideia de que queria ser professor, agora já começava a desvelar de qual componente curricular o seria.

---

<sup>36</sup> A partir dos anos 1970, sob a égide da Lei nº. 5692/71 (Brasil, 1971), no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), como já mencionado, houve a diluição dos objetos de ensino das disciplinas de História e de Geografia, os quais foram condensados em uma única disciplina: Estudos Sociais, com forte “tempero” de moral e civismo (Fonseca, 2010), uma vez que nesse regime de governo não haveria espaço para o questionamento e, tampouco, para a crítica.

<sup>37</sup> Nessa tendência pedagógica, a atividade de ensinar é centrada no professor e cabe ao aluno a retenção do máximo de informação possível, visando à sua reprodução. “Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas” (Libâneo, 1994, p. 64). Tal a motivação para o uso dos questionários nas metodologias de ensino dos docentes da época. Contudo, ressalto que os ideais da pedagogia tradicional ainda continuam presentes em muitas práticas pedagógicas atualmente, mesmo diante da existência de outras abordagens que consideram a interação entre professor e aluno como a mais propícia a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a escola onde estudei a 4ª série, também pública e de responsabilidade do Poder Municipal, estava localizada dentro de uma área geográfica pertencente ao Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS), e em seu entorno havia viveiros (tanques de água destinados à criação de peixes). Por conta disto, existia o perigo de alguns alunos, por distração, caírem em tais locais e até mesmo de se afogarem.

Devido ao risco mencionado anteriormente, minha mãe, muito cuidadosa (o leitor deve pensar: “Ah! Mas qual mãe não é?!” Concordo. Porém, a Dona Ivete é sempre mais, principalmente diante do fato ocorrido no meu nascimento), mandava-me ir à escola acompanhado de um amigo, nosso vizinho, que também iria cursar a 4ª série. O nome dele era José, mas o chamávamos apenas de Zé. Este era alguns anos mais velho do que eu. Naquela época havia muita distorção idade/série, o que fazia com que as escolas agrupassem os alunos por idades. Assim, minha turma era a dos alunos mais novos, porém, por medo de andar sozinho naquele novo ambiente, chorei no primeiro dia de aula ao saber que me separaria do Zé e por isso acabei estudando na turma dele, a dos alunos mais velhos.

Hoje, ao olhar pelo “retrovisor” do tempo, vejo o quanto a insegurança, a superproteção e o medo me acompanharam por tanto tempo em minha vida, fazendo com que eu deixasse muitas oportunidades para trás, simplesmente por não confiar em mim mesmo.

No início do ano letivo de 1992, aos 10 anos de idade, encontrava-me sentado na garupa de uma bicicleta (uma Monark azul com significativos sinais de envelhecimento) indo para o meu primeiro dia de aula na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Antônio Luiz Coelho, localizada no distrito de Amanari e distante cerca de 2 quilômetros da minha casa. À época, não se utilizava ainda o transporte escolar e meus pais incumbiram uma pessoa responsável por me levar e trazer da escola.

Esse estabelecimento de ensino oferecia os antigos níveis de 1º e 2º graus, a partir da 5ª série. O primeiro grau era ofertado pelo sistema de Telensino<sup>38</sup>, cujas aulas eram transmitidas pela televisão e complementadas com o uso de material didático constituído por manuais de apoio e cadernos de atividades com a mediação dos professores orientadores de aprendizagem (POA). Estes eram polivalentes, o que fazia com que um mesmo professor exercesse a docência de todos os componentes do currículo escolar.

---

<sup>38</sup> Modalidade de ensino criada em 1974 pelo Governo do Estado do Ceará, que buscava atender ao público do então 1º grau maior (5ª a 8ª séries) por meio da emissão de aulas via televisão, diante da alta carência de professores especialistas nas disciplinas que compunham o currículo escolar. O referido sistema perdurou até meados dos anos 2000, sendo gradualmente extinto como política pública de educação. Para mais aprofundamento, recomendo a leitura de Farias (1999).

Nesse contexto, ao cursar a 7<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries com o Professor Laerte Moura, o desejo de ser docente ganhou mais força, explicado pela enorme satisfação em auxiliar o referido docente em suas tarefas, tais como: escrever na lousa, corrigir provas, fazer a chamada dos alunos, dentre outras atividades.

Em 1995, concluí o antigo 1<sup>o</sup> grau, sendo um aluno estudioso, daquele tipo que todo professor quer ter em sua turma e que passava de ano sem maiores percalços. O interesse pelos Estudos Sociais se tornava cada vez mais latente, junto com a vontade de me dedicar ao magistério.

### **4.3 Os tempos do Ensino Médio: o medo**

No que se refere ao Ensino Médio (antigo 2<sup>o</sup> grau) tornou-se compulsória a profissionalização técnica, por imposição da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), em cursos que preparassem o jovem estudante para uma profissão estritamente técnica, como enfermagem, contabilidade, comércio, só para citar alguns exemplos. Este contexto trouxe como consequência, a depender do curso, a eliminação de algumas disciplinas do currículo desse nível de ensino, tidas como de formação geral, onde aí se incluíam as da Área de Humanas. É preciso lembrar que os cursos profissionalizantes serviam para formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, sem a necessidade de formar mentes críticas e questionadoras da realidade em que viviam.

O ensino não profissionalizante, chamado na época de científico e que melhor preparava para a entrada na universidade por meio dos exames vestibulares, continuava a ser ofertado em escolas privadas. Nas da rede pública, na maioria dos casos, os cursos científicos eram encontrados em estabelecimentos localizados nos grandes centros urbanos, o que não era a minha realidade. A opção que me coube e à quase totalidade dos meus colegas, foram os cursos de formação profissional.

Vale ressaltar que minha mãe até que ventilou a possibilidade para que eu fosse estudar em escolas da cidade, até mesmo particulares, que mesmo dispendioso daria para pagar com certo sacrifício. Porém, sair da minha zona de conforto, aliado ao medo do novo e ao convívio harmonioso com meus colegas de tantos anos, transformaram-se em obstáculos para que eu não seguisse o conselho materno.

Nesse contexto, no ano de 1996, dei início aos estudos secundários na mesma escola em que havia concluído o Ensino Fundamental. A instituição oferecia duas opções de cursos profissionalizantes: o de Habilitação para o Magistério (também chamado de Pedagógico), que

preparava professores para o ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o de Técnico em Contabilidade, que capacitava seus alunos ao exercício contábil empresarial, além das competências gerais para o trabalho na área comercial. Pelo que foi exposto aqui, o leitor já deve ter percebido qual foi a minha escolha, não é mesmo?! Optaria pelo Curso Pedagógico, uma vez que desde cedo despertei para assumir a docência como profissão. Ledo engano! Optei pelo segundo curso. Isso mesmo! Escolhi o Curso Técnico em Contabilidade.

Confesso que fui fraco e, mais uma vez, o medo influenciou na minha decisão. Medo do que as pessoas iriam pensar de mim ao ingressar nesse curso, uma vez que, à época, o curso que preparava para o Magistério era formado quase que, exclusivamente, por mulheres. Ainda hoje pode-se constatar a forte presença profissional feminina nas escolas que ofertam os primeiros anos da escolarização básica, que por questões históricas foi assim se constituindo. Então, no meu limitado mundo de adolescente da zona rural, cercado por medos e baixa autoestima, resolvi ir para o curso da maioria.

O Curso Técnico em Contabilidade tinha a duração de três anos, sendo que o primeiro se tratava de uma formação geral chamada de “Básico”. Nele, se estudavam as disciplinas tidas como gerais<sup>39</sup>. Foi aí, pela primeira vez, que tive aulas específicas de História e não mais de Estudos Sociais. A partir do 2º ano, iniciei a formação profissional propriamente dita, e foi quando tive contato com as matérias específicas da área contábil. Do quadro das disciplinas da formação geral, continuavam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Redação, Literatura e Matemática, sendo esta última agora restrita aos conteúdos de Matemática Financeira, acompanhadas das demais disciplinas que enfocavam conhecimentos da Administração de Empresas, do Comércio e da Contabilidade, dentre elas: Organização e Técnicas Comerciais (OTC), Mecanografia, Contabilidade e Custos, Economia e Mercado, Direito e Legislação e, por fim, Estatística.

Nesse contexto, houve a minha separação da História, a quem muito me apreciava o estudo. Em sua ausência, despertei o interesse pela Literatura e, por meio dela, adentrei o universo do cinema, conforme informei na primeira seção, motivado pelas inesquecíveis aulas do professor Pedro Gomes Neto.

A leitura de obras literárias clássicas, mais precisamente dos romances, me permitiu a identificação com personagens, cujas personalidades gostaria de ser. Eles me impulsionaram a sonhar em ser alguém mais decidido, mais seguro, mais bem resolvido. A partir das obras

---

<sup>39</sup> Disciplinas gerais, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (no caso, Inglês), Literatura, Redação, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Ensino Religioso.

literárias lidas e adaptadas para o cinema, o encantamento pela arte tomou mais força. Agora eu poderia sonhar por meio dos personagens e dos enredos de suas histórias com o reforço da linguagem cinematográfica por meio das imagens e do som dos filmes, e tal possibilidade transformou a minha vida e me fez acreditar que eu poderia ser tudo o que eu quisesse.

Entretanto, é preciso ressaltar que cursar Contabilidade não foi frustrante para mim. O fato de meu pai possuir uma mercearia e onde eu o ajudava desde pequeno nas vendas e na documentação a ser enviada ao seu contador, cursar Contabilidade dava-me até certo orgulho. Por falar nele, lembro com muita saudade dos momentos em que ele me ensinava as tarefas escolares de casa, notadamente, as de aritmética. Foi com ele e debruçado a cadernos e livros sobre o balcão da pequena mercearia que aprendi, de verdade, a somar, subtrair, multiplicar e dividir. Que tempos mágicos àqueles! Como me sinto honrado em ter contado com sua presença constante em minha vida, mesmo diante de nossas divergências em tantos aspectos. Hoje, aos 41 anos de idade, percebo o quanto dele (e de minha mãe) está na pessoa em que me tornei.

Ainda referente às memórias na Escola Antônio Luiz Coelho, é preciso ressaltar algumas experiências vivenciadas que contribuíram no modo como me constituí professor, mesmo aquelas que hoje não fazem mais sentido de ser.

Embora nossa Constituição afirme a laicidade do ensino público, vivíamos em uma rotina permeada por eventos de ordem religiosa com forte presença dos rituais do catolicismo romano. O ritualismo religioso na escola estava misturado com elementos de civismo e se fazia presente no início de cada turno de aula, por meio da formação de filas por turmas, no pátio da escola, para as rezas católicas. Todo esse contexto pode ser explicado pela forte influência religiosa pela qual passou o ensino brasileiro no início de sua história e de reminiscências ainda hoje percebidas.

De igual modo, o civismo foi vivenciado intensamente na referida instituição, uma vez que após as orações, entoava-se um hino pátrio, que poderia ser o Nacional, o da Escola, o da Bandeira... a depender da data comemorativa. Para isso, se fazia necessária a produção de um caderno de hinos (caderno brochura em que copiávamos à mão tais hinos), o qual era empunhado por cada estudante durante o referido evento. Nas segundas e sextas-feiras havia o ritual do hasteamento e arreamento das bandeiras (Nacional, do Estado, do Município e da Escola) no pavilhão localizado no pátio, e somente os melhores alunos eram escolhidos para a nobre tarefa. Lembro-me de ter sido escolhido algumas vezes.

Ainda nesse aspecto, como não mencionar os tradicionais desfiles cívicos da Independência? Ainda hoje famosos em Maranguape! Em tais ocasiões, demonstrávamos todo o nosso patriotismo pelo Brasil, embora nem sempre tivéssemos consciência do que estávamos

fazendo. Participávamos porque éramos orientados, e nossos pais fizeram em seus tempos de escola (fato comprovado por meio de fotografias expostas nos álbuns de família), ou simplesmente íamos aos referidos eventos para ganhar pontos extras nos exames finais (atitude quase “desesperada” da escola para conseguir que seus alunos marchassem como soldados em quartéis).

O fato é que se constituía em honra, um aluno representar nos desfiles, figuras imponentes de nossa historiografia nacional, “heróis” da Pátria, como Dom Pedro I, Princesa Isabel, Tiradentes, dentre tantos. Estas representações cabiam aos melhores alunos e, porque não dizer, aos estudantes que usufruísem de uma situação financeira favorável, tendo em vista que para representá-los, se fazia necessária a compra de vestimentas que retratassem, pomposamente, as figuras históricas. Aos demais, que não gozavam de tal regalia, por mais que fossem excelentes no desempenho escolar, cabiam os papéis mais modestos: os dos índios ou os dos escravos africanos (apresentados de forma caricatural, como da época da colonização portuguesa no território brasileiro, a partir do século XVI), portando algemas de papel entre os braços para representar todo o sofrimento causado nas senzalas. Para estes, não eram necessários grandes gastos com vestimentas, se comparados aos que representavam os “heróis”.

40

Considero a realização desses desfiles cívicos um excelente exemplo de concretização do projeto dos Estudos Sociais implantado nas escolas brasileiras por meio da legislação educacional da época, no sentido de favorecer um ensino com foco na reprodução e desprovido de qualquer tipo de questionamento. Da minha parte e imbuído dos sentimentos de um adolescente que residia em um local pacato do interior cearense, participava de todos esses eventos com o maior entusiasmo e dedicação, uma vez que ainda estava com uma considerável lacuna a ser preenchida sobre o verdadeiro sentido da Ciência Histórica.

Ao final do Ensino Básico, era um ser de 16 anos de idade, considerado um bom filho, um excelente aluno, um “menino de ouro”, como muitos diziam. Por dentro, não passava de alguém muito tímido, fechado ao contexto familiar e aos poucos amigos que havia constituído. O medo do novo, a baixa autoestima e o complexo de inferioridade ainda me acompanhavam e exerceriam forte influência diante das possibilidades que iam se descortinando.

---

<sup>40</sup> Os eventos cívicos relatados fazem referência aos desfiles dos quais participei, como estudante, durante todo o ciclo de escolarização básica e não somente na etapa do ensino médio.

#### 4.4 Os tempos do Ensino Superior: a concretização

No início de 1999, estava matriculado em um grande e famoso cursinho pré-vestibular da capital cearense. Para concorrer a uma vaga em universidades públicas eram necessárias muitas horas de preparação. Para cumprir tal intento, tinha que viajar quatro horas por dia em ônibus para o deslocamento de casa à Fortaleza. Embora tivesse parentes morando na capital, não queria sair do conforto do meu lar. Dormir fora de casa, longe dos meus, era condição muito pesada para um menino tímido, inseguro e medroso. Causava-me demasiado sofrimento apenas a possibilidade de tal ideia se concretizar.

No meio do semestre daquele ano, iniciei os estudos superiores em uma faculdade privada localizada na sede de Maranguape. Tratava-se do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião e que tinha por objetivo formar professores para o Ensino Religioso. Este fato proporcionou uma tripla satisfação. Primeiro, por estar perto de casa e dos meus. Segundo, por me permitir aprofundar o conhecimento nos assuntos teológicos, dada a minha formação e vivência religiosa desde criança<sup>41</sup>. E, por último, mas não menos importante, iniciar a concretização do projeto de seguir carreira no magistério, superado o medo surgido no Ensino Médio.

Para o trabalho monográfico, requisito à obtenção do grau de licenciado, empreendi uma pesquisa do tipo bibliográfico e de campo acerca da atuação do Ensino Religioso (ER) em uma escola pública do meu distrito. O objetivo central da pesquisa foi, a partir do que dispõe o artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), perceber qual a contribuição do ER na formação humana dos alunos da 8ª série da referida instituição. Esse trabalho propiciou a minha entrada no mundo da pesquisa acadêmica diante da utilização de métodos e técnicas científicas para a construção dos dados (questionário, observação das aulas e entrevistas a alunos e professores) e sua consequente análise.

Ao tempo em que concluía a formação inicial docente, fui aprovado, no ano de 2004, no concurso para professor efetivo da Rede Municipal de Maranguape, sendo lotado em

---

<sup>41</sup> Boa parte da infância e adolescência estive envolvido diretamente com trabalhos pastorais em uma paróquia vinculada à Igreja Católica Apostólica Romana, onde desempenhei funções como: acólito, catequista de crianças para a Primeira Eucaristia, participante de grupos de jovens, dentre outros. Tal experiência me ajudou a ter mais clareza das alarmantes desigualdades sociais existentes no meu país e a desenvolver competências de cunho socioemocional, como a empatia, o respeito e a responsabilidade. Hoje, percebo que muito do que vivi nesse ambiente, levei para a minha prática profissional na condição de docente.



turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), no sistema de Telensino<sup>42</sup>, o mesmo que havia tido contato quando na condição de aluno.

Já na condição de professor concursado, resolvi ainda em 2004, iniciar uma segunda licenciatura e, para tanto, prestei vestibular para História na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Era o momento de, enfim, dedicar-me à disciplina que me encantava desde a 4ª série do antigo 1º grau. Como já trabalhava e exercia a profissão no distrito de São João do Amanari, nos turnos manhã e tarde, ficava inviável fazer o curso no formato convencional (com aulas diárias e presenciais), dada, ainda, a distância entre meu lugar de moradia e de trabalho e a cidade onde o curso era ofertado.

A UVA oferecia cursos em turnos diurnos, noturnos e fins de semana. Esta terceira opção funcionava com aulas presenciais aos sábados (o dia todo) e de modo integral durante os meses de férias escolares (janeiro e julho, de segunda a sábado, o dia todo). Por ser mais adequada à minha realidade, escolhi a terceira opção para realizar o curso de História e assim me formei.<sup>43</sup>

Agora sim estava me aproximando do estudo da Ciência Histórica em um nível mais especializado e vislumbrando possibilidades para o seu ensino. Ter contato com professores portando vasta experiência e ampla literatura foi requisito essencial para a dedicação e afirmação na área.

No início de 2006, já somando alguns anos como docente, assumi o cargo de coordenador pedagógico na Escola Antônio Luiz Coelho, onde realizei a maior parte de meus estudos na Educação Básica. Fiquei responsável por acompanhar as turmas do Ensino Fundamental, e tal fato fez com que fosse coordenador de alguns dos meus antigos professores. Não posso deixar de mencionar que coordenar professores, dos quais fui aluno nos tempos do Ensino Fundamental, não resultou em uma tarefa simples para um jovem de 24 anos e que dava os primeiros passos na docência. No início, fui recebido com desconfiança, como alguém que queria questionar um trabalho já sedimentado por tantos anos. Neste contexto, os embates foram inevitáveis! Porém, seguí desempenhando o meu trabalho sempre na perspectiva de articulação

---

<sup>42</sup> Vale ressaltar que o Telensino finalizou sua atuação de forma gradativa. Os municípios iam deixando o sistema quando podiam ter, em seus quadros, professores com formação específica para lecionarem em todas as disciplinas do currículo escolar. Em Maranguape, o último ano de seu funcionamento foi 2005.

<sup>43</sup> Desde alguns anos antes, a UVA com sede em Sobral, cidade de médio porte do interior cearense, iniciou um processo de expansão de sua atuação por vários municípios, incluindo a capital, Fortaleza. O seu foco era oferecer cursos de licenciatura para atender à grande quantidade de professores que não possuíam a formação em nível superior ou que lecionassem uma disciplina diferente da formação inicial, em atendimento ao que preconizava a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que dava o prazo de 10 anos para que todos os docentes fossem formados em cursos superiores. Daí, a referida universidade realizou convênios com instituições (polos) para a oferta de seus cursos em instalações físicas de escolas de Educação Básica da rede privada de ensino, na maioria das vezes.

com todos, ouvindo seus anseios e de modo coletivo tomando as decisões necessárias para o bem-estar da instituição. Contudo, sem deixar de firmar a minha posição.

Hoje, considero essa primeira experiência como coordenador, essencialmente formativa e (trans)formadora, pois consegui entender o que é necessário para um trabalho pedagógico que congregue práticas tradicionais e inovadoras ao mesmo tempo. Também amadureci bastante no que concerne à competência interpessoal, ao controle das emoções e a estar sempre “aberto” ao diálogo. O envolvimento com os alunos e com os seus responsáveis legais também foi algo de muita aprendizagem e conquistas.

Em meados de 2009, já de volta à sala de aula, resolvi fazer um curso de especialização (já era o terceiro). Desta vez, optei por Metodologias do Ensino de História, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este curso representou um momento-charneira (Josso, 2010a) em minhas formações acadêmica e profissional, uma vez que, por meio dele, consegui vislumbrar possibilidades no horizonte acadêmico que estava se abrindo aos meus olhos depois de tantos anos dedicados à Educação Básica. Optei por investigar em meu trabalho monográfico as novas linguagens no ensino de História, mais precisamente o cinema.<sup>44</sup> Foi a partir desse trabalho que comecei a participar de eventos acadêmicos e a pensar em um mestrado. Convém ressaltar que tínhamos nas redes públicas de educação, pouquíssimos professores mestres, por causa da dificuldade de ingresso deste público às universidades.

Em meados do ano de 2010, uma nova experiência charneira aconteceu. Há muito desejava morar na capital, com quase 30 anos de idade e com o descortinar de outras vivências, sentia-me motivado para tal. A vontade de morar fora me permitiria estar mais perto das coisas que gostava de fazer, como ir ao cinema, ao teatro, contemplar o mar, fazer novas amizades e, quem sabe, viver um grande amor. Por que não?! Embora já fizesse algumas dessas coisas, mesmo morando na zona rural, havia chegado a hora daquele “passarinho”, que tinha medo de fugir da “gaiola”, alçar voos maiores. Faltava-me apenas a coragem para decidir isso, pois tal decisão significava sair de casa, deixar os meus pais e irmãos, abrir mão de uma situação profissional já estabilizada e bem-sucedida.

Assim, resolvi prestar concurso para professor efetivo da Prefeitura de Fortaleza, um ano antes de tomar a decisão de morar na capital (ainda em 2009). Com toda a complexidade que demanda um processo dessa natureza, cheia de etapas e testes, logrei êxito. Com o chamado a assumir a nova ocupação profissional, ainda titubeei para decidir se assumiria mesmo o novo

---

<sup>44</sup> Como mencionado no início deste trabalho, a primeira ida ao cinema havia despertado em mim muitas inquietações metodológicas. Foi a partir desse curso de especialização que comecei a estudar, academicamente, as interfaces entre os filmes de cinema e a Educação.

desafio (atitude típica de alguém que sempre demonstrou medo e insegurança diante do novo que se apresentava). Afinal de contas, estava bem em Maranguape. Já havia construído um nome e o respeito dos colegas e das autoridades educacionais daquele município. Renunciar tudo isso e começar do zero em uma grande rede de ensino, me deixaria um pouco temeroso. Mesmo assim, decidi atender aos meus anseios de morar em Fortaleza, embora tenha sofrido muito com a separação da família.

Já na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, fui lotado para lecionar História na Escola Municipal Marieta Cals, localizada no Conjunto Palmeiras, zona periférica da cidade, onde permaneci por quase quatro anos. Essa experiência foi também um momento de muitos aprendizados, pois estava atuando em uma periferia de uma grande cidade com seus problemas específicos e bem mais acentuados, se comparados com os da minha realidade anterior. Porém, os ganhos foram muito positivos.

A nova realidade despertou-me, ainda mais, para a necessidade de encarar a docência como uma função social imprescindível à construção de uma sociedade mais justa, onde neste contexto cabe ao professor, para além de ensinar os conteúdos científicos de sua área de conhecimento, ser um promotor de vivências formativas no ambiente escolar e um incentivador de projetos de vida sonhados por seus estudantes.

Em meados de 2013, participei de uma seleção interna na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para o cargo de superintendente escolar, tendo permanecido nessa função até 2017. Uma das minhas atribuições no cargo era realizar acompanhamento às escolas, atuando principalmente no fortalecimento de uma gestão democrática com foco em resultados positivos de aprendizagem.

Foi durante a experiência na Superintendência que me inscrevi na seleção para o Mestrado em Educação da UECE e consegui passar por todas as etapas. Era a terceira vez que tentava o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, depois de duas tentativas frustradas. Fui aprovado em primeiro lugar no eixo de estudo “História e Avaliação”, integrante da Linha: “Formação e Políticas Públicas”. Tive como orientadora, a Professora Doutora Fátima Maria Leitão Araújo, referência no ensino de História no estado do Ceará e que se tornou, para mim, um modelo a ser seguido, tanto por seus valores humanos quanto por seu vasto conhecimento acadêmico.

Entrar no Mestrado em Educação de uma universidade pública para um professor que já havia passado tanto tempo fora do círculo acadêmico, e por estar há 13 anos dedicado exclusivamente à Educação Básica, representou uma grande conquista. Em fevereiro de 2017,

defendi minha dissertação,<sup>45</sup> recebendo o incentivo para o prosseguimento nos estudos da banca composta de competentes professores da área da Pesquisa Educacional. Era a hora de vislumbrar um doutorado.

No campo profissional, em novembro de 2017, solicitei exoneração do cargo na Superintendência Escolar da quarta maior rede de ensino público do país, com o intuito de ter mais tempo para me dedicar aos estudos para a seleção do Doutorado em Educação, e porque estava me sentindo muito cansado e sem motivações para continuar naquele posto. Com a minha saída, fui convidado para atuar como formador de coordenadores pedagógicos no Distrito de Educação 6, estrutura integrante da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, e onde permaneci até março de 2022.

A função de formador trouxe-me muita satisfação devido poder contribuir, por meio da minha experiência, no processo de reflexão que professores e coordenadores fazem de suas práticas profissionais. De acordo com Nóvoa (2007), um formador necessita ser um profissional com grande experiência no magistério, uma pessoa “aberta” ao diálogo, um ouvinte atento e com grande capacidade de leitura, de análise e de interpretação dos problemas pedagógicos, além de um conselheiro e um guia disposto a percorrer caminhos com os seus formandos. Ao final da experiência em questão, posso dizer que me esforcei ao máximo para tentar atuar dentro dessas quatro disposições indicadas pelo referido especialista em formação docente. E sem falsa modéstia, acredito ter conseguido realizar um trabalho satisfatório na direção, tendo em vista as devolutivas recebidas pelos colegas (coordenadores pedagógicos), os quais tive a honra de caminhar ao lado.

Em abril de 2018, candidatei-me a uma vaga no curso de Doutorado em Educação do PPGE da FACED/UFC, e fui obtendo êxito em todas as fases do certame. Em julho daquele ano, ao conferir o resultado, vi que o meu nome configurava em primeiro lugar no eixo de estudos “Aprendiz, Docência e Escola”, vinculado à linha de pesquisa “Educação, Currículo e Ensino”, tendo como orientador o gentil, amável e respeitado Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque, com quem tenho aprendido desde a primeira orientação que tivemos. Aprendido a ser mais humano e que emoção e razão não precisam ser antagônicas, mas podem e devem conviver harmoniosamente no campo acadêmico.

A aprovação em uma seleção longa e cheia de fases que congrega candidatos de excelentes perfis acadêmicos, advindos de todo o estado do Ceará e demais unidades federativas que compõem a Região Norte e Nordeste do Brasil e, conseqüentemente o fato de estar

---

<sup>45</sup> A pesquisa empreendida no mestrado foi mencionada na seção 1 deste trabalho.

vinculado a uma universidade federal na condição de aluno de doutorado, representou o “coroamento” de uma trajetória de muitos saberes, sabores e dissabores. O menino que veio de uma família simples e nasceu em um hospital público, “à luz de velas”, na madrugada de uma véspera de Natal, estar a caminho de se tornar doutor na área que sempre sonhou seguir. O primeiro da família!

Entretanto, antes do sonhado título acadêmico chegar, uma outra experiência formadora ainda precisava acontecer: o Estágio Sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor António Nóvoa, entre abril de 2022 e março de 2023.

O contato com professores, alunos e uma cultura acadêmica diferente permitiram a ampliação do meu arcabouço cultural e fizeram com que eu fortalecesse a ideia de que as fronteiras e barreiras (de todas as naturezas) são postas por nós mesmos. O fato de ter essa experiência orientada pelo Professor António Nóvoa, alguém que eu admiro, por meio da leitura de suas obras desde a graduação, foi transformador. Sou muito grato por cada conversa que tivemos sobre a minha pesquisa e pela gentileza e generosidade com as quais me recebeu na capital lusitana. Passar um ano da minha vida morando em outro país, onde por mais que o idioma seja o mesmo (com grandes diferenças, preciso ressaltar), permitiu-me perceber o quanto sou forte e que posso ser tudo o que quiser.

Hoje, encerro essa etapa da minha vida com o forte desejo de concretizar o objetivo de me tornar professor universitário. Sei que isso só dependerá de mim, da minha força de vontade, da qualificação técnica e das competências socioemocionais que estou a desenvolver. Nesta caminhada, muita gratidão aos anjos que me apoiaram e orientaram o meu caminho, especialmente os professores que tive e que tanto me inspiraram.

O caminho nunca foi fácil. Nele, muitas vezes, o menino que nasceu laçado e por causa disso superprotegido, reaparece com grande força e traz consigo os sentimentos de medo, fragilidade e timidez. Contudo, são nesses momentos que busco realinhar os pensamentos e perceber que tais sentimentos se fizeram presentes na minha constituição, porém não me definem, e preciso seguir, sempre! No caminho que trilho, a Educação e a Arte são duas forças que me movem e onde busco as bases para ser o professor que sou hoje.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

“Um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 115).

Nas palavras de Vianna (2001, p. 95), metodologia “é um caminho para atingir um fim, o conjunto de ações necessárias para atingir os objetivos propostos em um determinado período, a partir de recursos disponíveis”. Dito isto, o intuito da presente seção será o de apresentar os aspectos metodológicos que foram adotados para o alcance dos objetivos da investigação, a qual trata de compreender as implicações do cinema como experiências formadoras para a constituição e o exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de professores que atuam em cursos de licenciatura.

Para tanto, apresentarei nas linhas a seguir, o tipo de pesquisa escolhido e a abordagem metodológica adotada e pertinente à natureza desta investigação, bem como os critérios de seleção dos participantes, as técnicas de geração do *corpus* e, por fim, a descrição da metodologia de análise empreendida.

### 5.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica

Para a realização do presente estudo, fiz uso da investigação de abordagem qualitativa, uma vez que neste tipo de pesquisa, os sentidos que as pessoas dão à sua vida têm grande importância (Bogdan; Biklen, 1994; Yin, 2016). Também pelo fato de ela não buscar quantificar e nem explicar, mas compreender e interpretar os processos da realidade humana vividos socialmente (Minayo, 2015).

Bogdan e Biklen (1994, p. 52) definem paradigma como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” Em outras palavras, é o paradigma da pesquisa que aponta para os procedimentos adotados e que, reconhecidos pela comunidade científica, darão validade à investigação empreendida.

No que tange aos paradigmas da pesquisa educacional, Esteban (2010) os classifica em três, a saber: o paradigma positivista/pós-positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sociocrítico<sup>46</sup>. Partindo de tal classificação e ao encontro dos objetivos da presente

---

<sup>46</sup> Segundo Esteban (2010), a finalidade do paradigma positivista/pós-positivista é explicar, predizer, controlar os fenômenos e verificar teorias. Já o paradigma sociocrítico tem como finalidade identificar o potencial de mudança

investigação, fiz a opção pelo paradigma interpretativo, que encontra seus fundamentos na fenomenologia e na teoria interpretativa, por entender que melhor define os rumos da presente pesquisa, uma vez que essa teoria visa “compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções e ações” (Esteban, 2010, p. 34). Tal paradigma se justifica aqui por possibilitar compreender as implicações formativas dos filmes de cinema como experiência formadora para a constituição e o exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de professores de cursos de licenciatura, por meio de uma escuta atenta aos sentidos que esses sujeitos dão às suas experiências.

Conforme já ressaltado na primeira seção, esta investigação se utilizou do método da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação e contou com os procedimentos técnicos para a construção do seu *corpus* de análise, os quais serão descritos nas subseções a seguir.

## 5.2 Questionário exploratório: em busca dos participantes

São participantes desta pesquisa, professores universitários lotados em uma universidade pública do estado do Ceará e que fazem uso de filmes de cinema em suas práticas de ensino em cursos de formação inicial de professores. Por esta razão, resalto que, em muitos trechos da escrita, os participantes são identificados como professores formadores.

O primeiro passo em busca dos potenciais colaboradores foi o de contatar a direção da instituição (onde os professores estavam lotados) para explicar a natureza da pesquisa e solicitar a autorização para o acesso aos docentes. A direção mostrou interesse pela pesquisa e indicou que no sítio eletrônico da instituição seria possível localizar os contatos (*e-mails*) dos docentes. Foi dessa forma que fiz o envio, para todos os *e-mails* registrados, de um questionário (no formato *Google Forms*), de cunho exploratório, contendo as questões necessárias para a primeira etapa da pesquisa de campo.

No que diz respeito ao questionário enviado para os professores formadores, este abordou questões pontuais acerca das vivências dos docentes com os filmes de cinema ao longo de suas vidas, bem como de sua possível utilização nas atividades em sala de aula. O seu formato apresentava um modelo misto entre questões abertas e fechadas.

Um primeiro formato do instrumento foi aplicado com dois professores do Ensino Superior, os quais dispunham de vasta experiência na temática referente à Educação e Cinema, com o intuito de ver a sua viabilidade antes de ser enviado aos potenciais respondentes. Os dois

---

e emancipar os sujeitos. Por fim, o propósito do paradigma interpretativo é compreender e interpretar a realidade e os seus significados.

pesquisadores apresentaram pequenas, mas não menos relevantes, sugestões de alteração em uma das questões abertas proposta com o intuito de reduzir, ao mínimo possível, as distorções de entendimento.

O questionário, após os ajustes realizados no pré-teste, estava dividido em três blocos (Apêndice A), a saber:

**Bloco 1: Identificação** - Consistia em conhecer a faixa etária do respondente; os anos de experiência no magistério (como um todo); os anos de experiência no magistério superior; a sua formação acadêmica; em qual(is) curso(s) de licenciatura atuava ou já atuou, dentre outros aspectos. Também indagava se o participante gostava de ver filmes. Em caso positivo, ele seria encaminhado para a segunda seção do questionário. Caso a resposta fosse negativa, aparecia uma mensagem de agradecimento e a opção de encerrar o seu preenchimento, pois de acordo com a minha tese, se o colaborador não gostava de ver filmes, muito dificilmente ele iria utilizá-los em suas práticas docentes.

**Bloco 2: O cinema na vida** - Esta parte indagava ao respondente quais eram os locais em que costumava assistir aos filmes (cinema convencional, plataformas de *streaming*, tevê por assinatura, tevê aberta, dentre outras possibilidades). Quais os gêneros cinematográficos mais apreciados? (drama, comédia, romance, filmes de escola etc.). Se acreditavam que os filmes vistos haviam contribuído na sua formação como professor e, por fim, se já haviam utilizado filmes, na condição de formadores de professores. Em caso positivo, havia o prosseguimento do inquérito. Caso respondessem que não, era solicitado o encerramento do preenchimento por não atendimento aos critérios para a escolha dos participantes da pesquisa (ser professor universitário atuante em cursos de licenciatura e utilizar filmes em suas práticas formativas).

**Bloco 3: O cinema na formação docente** - O último bloco do questionário indagava acerca de quais cursos e disciplinas se efetivava o uso dos filmes; com qual frequência essa utilização se dava (quantidade de filmes exibidos por semestre); se existiam dificuldades (metodológicas, operacionais) para a sua exibição; se, a partir da experiência com os filmes em sala de aula, eles percebiam as contribuições destes para a formação de seus alunos, futuros professores. Coube a última pergunta do instrumento indagar se o respondente poderia conceder-me uma entrevista acerca de suas experiências com os filmes e as prováveis contribuições destes em seu processo de constituição e exercício como professor(a) formador(a), com data, local e horário a serem



combinados. Em caso positivo, havia um campo para ser inserido o nome e o contato telefônico do(a) professor(a) para comunicação posterior.

Explicada a estrutura do questionário exploratório, reitero que o seu objetivo foi o de mapear quais docentes poderiam se configurar em potenciais participantes para a segunda etapa da pesquisa, ou seja, para a etapa de entrevistas narrativas. Todavia, além do mapeamento, suas respostas proporcionaram a construção de um perfil de aspectos sociográficos e pedagógicos de sua atuação com os filmes na condição de professores formadores quanto às suas relações com os filmes de cinema<sup>47</sup>.

O questionário foi respondido por doze professores. Deste universo, dez concordaram em participar da etapa da entrevista, um não concordou e outro teve que ser excluído, por questões éticas. Também por questões éticas, seus nomes não serão divulgados, mas cada um deles escolheu um personagem de um filme marcante em suas vidas para o representar neste estudo, a saber<sup>48</sup>:

Quadro 1 - Apresentação dos codinomes dos participantes da pesquisa<sup>49</sup>

<b>Participante/Personagem</b>	<b>Filme</b>
Ponyo	Ponyo, uma amizade que veio do mar
Birgitte	Borgen (série)
Amélie	O fabuloso destino de Amélie Poulain
Yentl	Yentl
Sandy	Grease: nos tempos da brilhantina
Alegria	Divertida mente
John Keating	Sociedade dos poetas mortos
Evey	V de vingança
Captain	Sociedade dos poetas mortos
Maria	Maria Montessori, uma vida dedicada às crianças

Fonte: Elaboração do autor da tese.

<sup>47</sup> O referido perfil será apresentado e discutido na seção 6.

<sup>48</sup> Importante informar que todos os respondentes do questionário assinaram o TCLE, por ocasião do seu preenchimento.

<sup>49</sup> Os participantes da investigação serão apresentados com mais detalhamento na seção 6.

### 5.3 Entrevista narrativa: com a palavra, os professores formadores

Corroboro com as autoras que abriram esta seção, quando nos dizem da importância de encontrar os procedimentos adequados para a construção dos dados<sup>50</sup> de uma pesquisa qualitativa. Sendo este trabalho centrado nas vivências e experiências de professores universitários com os filmes de cinema, dentre as várias possibilidades de técnicas disponíveis para tal empreendimento, fiz a opção pelo uso da entrevista narrativa (EN), conforme reelaboração do método sistematizado pelo sociólogo alemão, Fritz Schütze, e proposta por Jovchelovitch e Bauer (2015).

Fritz Schütze, quando criou o método, buscou legitimar a narrativa com fins de pesquisa social ao desenvolver um projeto de investigação sobre estruturas de poder em comunidades locais da Alemanha, durante a década de 1980. Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93), nos informam que a ideia básica de Fritz Schütze era “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente possível.”

Dito isso, a presente pesquisa pretende distanciar-se do paradigma clássico, até certo ponto ainda dominante nas pesquisas científicas<sup>51</sup>, em que a neutralidade do investigador e a excessiva objetividade empregada nos processos investigados são consideradas como elementos centrais. Acreditando que tal formato não responde aos interesses desta investigação, a opção pela técnica da EN se deu pela técnica apresentar características que se aproximam das expectativas da presente pesquisa, das quais destacarei duas delas a seguir.

A primeira característica refere-se ao fato de a EN não apresentar um roteiro estruturado, tampouco um roteiro semiestruturado de perguntas, pois ambos centrados no formato pergunta-resposta, colocariam o investigador na condição de centro da entrevista, o que não se adequaria com a proposta desta pesquisa, uma vez que o seu foco são as narrativas autobiográficas produzidas pelos sujeitos envolvidos.

A segunda característica diz respeito ao caráter de profundidade que a EN emprega no ato da entrevista, fazendo com que os colaboradores narrem os acontecimentos de sua vida, de forma tranquila, em sua própria linguagem e sem interrupções.

Nesse aspecto, convém esclarecer que os sistematizadores da técnica não conceituam uma narrativa apenas como um simples relato de acontecimentos cronológicos vividos, mas somam a ele os encadeamentos que são realizados pelos narradores ao trazerem

---

<sup>50</sup> Neste estudo, chamarei os dados de *corpus* para manter a coerência com os critérios epistemológicos que ditam as minhas escolhas metodológicas.

<sup>51</sup> Tal paradigma e suas implicações na pesquisa educacional foram mais bem discutidos na seção 3.

tais acontecimentos às suas narrativas, muitas vezes em uma ordem não cronológica, mas que garantem sentido ao enredo que as constituem, tal como defendido por Ricoeur (2010), Delory-Momberger (2011, 2012) e Bertaux (2010).

Nas palavras de Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 92): “é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história.” Diante disto, ressalto que o enredo que constituiu as narrativas dos participantes nesta pesquisa teve como fio condutor o entrelaçamento de suas vidas com os filmes de cinema sendo dispositivos formativos para a docência.

Jovchelovitch e Bauer (2015), baseados em Fritz Schütze, estabeleceram quatro fases para o emprego da técnica da EN, às quais explicarei mais adiante. Antes, considero relevante registrar que os idealizadores chamam a atenção dos entrevistadores para o momento de preparação da entrevista, que sinteticamente consiste em conhecer bem a temática a ser abordada e em elaborar eficientemente as perguntas exmanentes, isto é, as questões que refletem os seus interesses de pesquisa. Como outras técnicas que se voltam para recolher narrativas, a EN parte de uma pergunta geradora e após a narrativa do participante, sem interrupções, o pesquisador poderá fazer perguntas específicas e que vão ao encontro dos objetivos da investigação, porém sempre levando-se em consideração o que foi narrado. Sobre isso, também voltarei a falar posteriormente.

No entanto, antes de adentrarmos aos pormenores da realização das entrevistas, convém ressaltar que todas elas aconteceram de modo virtual, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, tendo em vista o período da pandemia da Covid-19. Tal realidade contrariou a minha expectativa, pois ansiava fazê-las de modo presencial para perceber, de modo mais claro possível, as reações, os gestos e as posturas dos colaboradores ao narrarem suas experiências com os filmes.

Entretanto, com o prolongamento do período pandêmico e com os prazos de término do doutorado a se aproximar, tomei a decisão, em consonância com o orientador do presente trabalho, de não mais esperar e concretizar tal etapa essencial deste empreendimento, de modo *on-line*. Apesar das limitações próprias do formato virtual, não julgo que tenha havido obstáculos que impedissem a observação e a escuta atentas dos testemunhos dos participantes.

Por fim, convém assinalar que as entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro a junho de 2022, obedecendo a demanda de compromissos dos professores que, gentilmente, aceitaram colaborar com a pesquisa em tela. Em média, as entrevistas duraram em torno de 70 minutos cada, sendo a de maior duração alcançando pouco mais de 90 minutos, e a

de menor 40 minutos, considerando o repertório de experiências que cada participante possui com o objeto de estudo desta tese e o quanto estava disponível a contá-las naquele momento. Ao todo foram registrados 710 minutos de gravação, o que equivale a quase 12 horas de fontes primárias e que foram essenciais para a concretização deste trabalho.<sup>52</sup>

Atento às regras da etapa de preparação, passarei a elencar e explicitar, baseado nos idealizadores da técnica, as etapas realizadas com a EN neste estudo. Assim, convém ressaltar que cada etapa descrita a seguir foi realizada de modo individual com cada participante selecionado para a pesquisa.

### **Fase 1 – Iniciação**

Expliquei ao professor formador como se daria o procedimento a ser realizado para que este ficasse o mais tranquilo possível. Também informei que a entrevista seria gravada para fins de análise posterior e que a sua narração ocorreria sem interrupções a partir do tópico inicial (pergunta geradora). O tópico que utilizei foi o seguinte: **Gostaria que você me contasse as suas experiências com os filmes de cinema ao longo de sua vida.**<sup>53</sup>

Convém ressaltar que, mesmo tendo utilizado o *Google Meet* como ferramenta para as entrevistas, não pude contar com a gravação de vídeo proporcionada por este programa. Assim, o papel desempenhado pela referida ferramenta foi o de oportunizar o encontro entre pesquisador e narrador (como uma espécie de sala de visitas). Já o áudio do diálogo ali realizado foi captado por meio de um gravador de voz, da marca Sony ICD-PX240, alocado cuidadosamente na saída de som do computador. Contando ainda com o reforço da função de gravação de um telefone celular, de marca Iphone 12, como garantia de que todas as falas fossem devidamente guardadas, devido à relevância das narrativas de vida dos participantes e ao rigor metodológico que permeou a investigação.

---

<sup>52</sup> Todos os participantes assinaram o TCLE referente à realização da entrevista narrativa. O modelo em branco desse documento pode ser encontrado no Apêndice B.

<sup>53</sup> Antes da realização das entrevistas, a pergunta disparadora foi: **De que maneira os filmes de cinema se fizeram presentes em sua história de vida e se constituíram como experiências no campo da docência, ao ponto de repercutirem em suas atividades como formador de professores?** Entretanto, durante o primeiro exame de qualificação da tese, ocorrido em 16/12/2019, foi sugerido pela competente banca avaliadora, a modificação desta redação por algo mais aberto, no sentido de facilitar a narrativa dos colaboradores, o que foi prontamente acatado. Assim, a redação da pergunta foi modificada pela que consta expressa no corpo do texto, tendo recorrido às perguntas exmanentes sempre que assim foi necessário.

No que concerne ao uso do gravador, embora este equipamento possa trazer algum constrangimento e/ou inibição aos entrevistados, devo ressaltar que nenhum dos participantes esboçou qualquer rejeição ou mesmo desconforto quanto ao uso do referido aparelho.<sup>54</sup>

## **Fase 2 – Narração central**

Essa fase se concretizou pela narração do sujeito a partir da pergunta geradora enunciada na fase anterior. Como dito, enquanto ocorria a narração, os participantes não foram interrompidos até que manifestassem uma clara indicação (momento coda) de que a história havia terminado. Até que isso acontecesse, estive em condição de escuta atenta de sua narrativa e realizando anotações em meu caderno de campo<sup>55</sup> (Bertaux, 2010), as quais julguei relevantes aos objetivos da pesquisa.

No que tange à escuta atenta, para me ajudar nessa empreitada, além das “lamparinas” teóricas mencionadas nas seções 2 e 3, foi de fundamental relevância a assertiva de Bourdieu (1997), cujo autor expõe uma série de reflexões acerca da pesquisa como uma relação social, na qual é necessário que o pesquisador se coloque no lugar do pesquisado, entendendo o seu percurso de vida e o contexto que o cerca por meio de uma escuta ativa e metódica, que

Efetivamente, ela [a escuta ativa e metódica] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (Bourdieu, 1997, p. 695).

Foi com essa postura de pesquisador atento, sugerida por Bourdieu (1997), que conduzi a etapa da EN com os professores participantes da presente investigação, percebendo em suas narrativas autobiográficas com entrada no cinema os elementos por eles considerados relevantes na temática em pauta.

---

<sup>54</sup> O fato de todos os professores entrevistados atuarem no Ensino Superior, o que pressupõe, em geral, trabalharem com pesquisas, pode ter sido um aspecto facilitador para a aceitação do uso do gravador. Entretanto, é necessário reconhecer que as falas que estavam sendo gravadas eram informações de cunho privado, singulares à vida de cada um(a), mesmo assim todos os procedimentos realizados transcorreram em um clima de confiança e empatia entre narradores e pesquisador, elementos relevantes e cruciais para o sucesso da empreitada.

<sup>55</sup> O caderno de campo é um recurso sugerido pelo pesquisador Bertaux (2010) para dar suporte ao condutor da investigação. Nele, podem ser anotadas as atividades, as observações, as percepções e as reflexões do investigador e que este julgue pertinentes para serem retomadas no momento da análise do *corpus* das entrevistas.

Vale salientar que, a escuta em se tratando de narrativas de vida, é algo muito delicado, haja vista a via de mão dupla em que se estabelece a relação entre narrador e investigador. Primeiro, porque é uma gentileza que o narrador oferece ao pesquisador quando permite contar algo que é só seu e que faz parte da sua vida privada. Se ele resolveu compartilhá-lo com alguém, isso por si só, já é motivo de honra para quem o ouvirá. Segundo, porque é um reconhecimento social (Bertaux, 2010), ou seja, a procura e o interesse do pesquisador para ouvir as experiências dos narradores demonstram que ele e sua narrativa têm importância. Talvez se não fosse isso, ele nunca falaria das memórias ou nem teria a oportunidade de contá-las a alguém. Assim, o momento da entrevista é sempre uma oportunidade de construção entre as partes envolvidas.

Certa ocasião, uma das professoras entrevistadas por mim, chegou a mencionar o seguinte: “Eu nunca tinha parado para pensar sobre a influência dos filmes de cinema na minha formação e na minha vida, nunca! Até você me provocar aí com a sua pesquisa” (Alegria). Ao ouvir tal sentença, senti-me feliz e lisonjeado por haver despertado na professora esse sentimento. Ao mesmo tempo, o meu grau de responsabilidade aumentou consideravelmente, uma vez que aquela história pertence ao outro, sendo muito cara e singular para ele. Portanto, acredito que a entrevista que envolve narrativas de cunho autobiográfico precisa ser considerada como um ato empático e de compartilhamento mútuo entre pesquisador e narrador. Um concede o relato, enquanto o outro precisa valorizar o que escuta, de modo interessado e respeitoso.

Entretanto, convém sinalizar que “nem tudo são flores”. Houve relatos carregados de sentimentos tristes e saudosos de eventos e de pessoas que fazem/fizeram parte das vidas desses sujeitos. São lugares, ocasiões, pessoas que povoam as suas memórias. Lembranças das idas ao cinema acompanhadas pelo pai na infância e adolescência; dos primeiros filmes vistos em casas de vizinhos por não possuírem um aparelho de televisão em seus lares; o deslumbramento nas primeiras idas ao cinema diante das maravilhas dessa tecnologia que chama a atenção (tamanho da tela, sons ampliados, sala escura...); dos filmes que marcaram a vida de cada um(a)... E, por isso, as lembranças deles(as) são carregadas de múltiplos sentimentos. Compreendendo-se, então, que a narrativa é “algo improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa” (Bertaux, 2010, p. 89), nem sempre estamos suficientemente preparados para verbalizar tais lembranças.

Em momentos assim, os silêncios, as pausas constantes, as lágrimas que insistiam em cair, as vozes embargadas, os “nós” na garganta que podiam ser percebidos, mesmo pela câmera do computador, estiveram presentes, porque a vida é feita de momentos bons e ruins,

tristes e alegres, de presenças e de ausências, e na condição de pesquisador, nessas horas, tentei expressar a máxima empatia que conseguia, demonstrada por um olhar sensível àquele acontecimento tão relevante que estava sendo contado. Entretanto, eu era o pesquisador e o “culpado” por tais sentimentos aflorarem naquela ocasião. Cabia a mim, a melhor forma de prosseguir a entrevista, porém sem deixar de conceder o respeito e a atenção necessários.

Nas palavras de Bertaux (2010, p. 85):

Esse tipo de entrevista é emocionalmente uma provação: algumas vezes você sairá literalmente esvaziado. É necessário que a realidade afete não só seu intelecto, mas seus nervos, sua sensibilidade para que ela possa abalar, mesmo em pequeno grau, os preconceitos e pressupostos que você traz no inconsciente.

Ratificando o conselho do sociólogo francês, a entrevista pode sim nos esvaziar, transformar e ressignificar certos preconceitos cristalizados que temos. Daí, vem uma das grandes máximas da pesquisa (auto)biográfica, a de que as narrativas de vida conseguem a proeza de sujeito e investigador modificarem, mutuamente, durante o ato da entrevista. E foi isso que me aconteceu! Ter acesso às experiências de vida desses professores foi algo que me permitiu refletir acerca da minha própria vida e, conseqüentemente, aprender com eles e alargar o meu olhar para tanta coisa que antes via, mas não enxergava.

No tocante aos participantes, pude constatar que o ato de lembrar as experiências com os filmes possibilitou que eles articulassem aprendizagens construídas com esses objetos, as quais nem mesmo haviam sido percebidas por aqueles docentes. A exemplo do relato de Alegria, trazido há pouco, outros apareceram e realçaram o potencial formativo presente em tal tipo de empreendimento. Dentre eles, o de Maria, quando ao lembrar de suas vivências com os filmes, exclamou: “Oh! Falando contigo e me arrepiando. Você resgatou da minha memória, do fundo da minha memória, tais lembranças.”

Ao final da entrevista, Birgitte me surpreendeu ao dizer que foi a partir da minha provocação (de pesquisa) que ela conseguiu acessar essa memória e, conseqüentemente, a experiência vivida com o pai durante a adolescência, nas incontáveis idas ao cinema para assistirem aos filmes que estavam em cartaz. “Você pediu, aí acabou saindo essa experiência com o meu pai, mas eu não tinha planejado nada disso. Eu não estava preparada para essa pergunta.” Daí vem um dos meus fascínios pela pesquisa (auto)biográfica: a de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de, via acesso à memória, perceberem o que foi (trans)formador na vida deles.

Situação semelhante ocorreu com Sandy, quando ao final da entrevista a indaguei se havia mais alguma coisa a ser dita acerca das suas experiências com os filmes. Ela expressou a surpresa em ter lembrado alguns momentos (não acionados com frequência em sua memória). “Surpreendeu-me quando você me perguntou sobre a minha infância, mas foi uma coisa boa que eu fui resgatar. Há muito tempo eu não pensava nisso. Eu não lembrava dos filmes que eu assistia. Toda essa história de eu me preparar para ir ao cinema.”

Que bom que foi um momento tranquilo e saudoso para ela. Confesso que, no papel de investigador, sempre me causa um certo receio o que as lembranças de uma vida podem desencadear em quem as narra. Ansiedades superadas, vejo o quanto foi formativo para ambos (investigador e participante), a prática realizada.

### **Fase 3 – Questionamento**

Nessa etapa, questionei ao participante sobre algumas lacunas que ficaram em sua narrativa, provenientes de pontos que não foram bem compreendidos, especialmente aqueles que tinham relação com os objetivos da investigação. Para tanto, recorri às perguntas exmanentes, elaboradas na etapa da preparação da entrevista, para traduzi-las em perguntas imanentes (como o próprio nome indica, perguntas inerentes ao que foi dito pelo sujeito), valendo-me da história recém-narrada e utilizando-me de suas próprias palavras. Considero que a fase em questão foi de extrema relevância para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Outro aspecto importante observado quanto à utilização das perguntas exmanentes diz respeito à possibilidade de uma narrativa com mais riqueza e detalhamento de acontecimentos que foram apenas citados. O uso desse tipo de intervenção foi essencial para que os narradores mobilizassem mais a memória para falarem sobre aspectos e acontecimentos de suas vidas que iam ao encontro dos interesses do estudo em pauta, o que possibilitou uma melhor interpretação de minha parte, na condição de investigador.

### **Fase 4 – Fala conclusiva**

Nessa fase, o gravador foi desligado. Agradei ao participante por sua valiosa contribuição quanto à realização da pesquisa por meio de sua narrativa.

Os idealizadores da técnica chamam a atenção para o momento de desligamento do gravador por considerarem que ele pode ser revelador de mais informações, caso alguns participantes estivessem inibidos com o seu uso, o que não foi o caso. Apesar de estar atento a



essa recomendação, não percebi revelações significativas por parte dos narradores após o desligamento do aparelho.

Concluída a etapa das dez entrevistas, realizei o processo de transcrição das narrativas e encaminhei o texto aos colaboradores, para que eles realizassem a sua leitura e se reconhecessem no texto lido, possibilitando a realização de ajustes (acréscimos, supressões, correções de dados...), se assim julgassem necessário. Após esse momento, as narrativas foram devolvidas, ocasião em que iniciei os procedimentos de análise, propriamente ditos.

Creio que o momento das entrevistas se deu de modo descontraído e de entrega daquilo que foi possível trazer à memória por parte dos narradores. De toda forma, as impressões e intuições que surgiram naquele momento, foram devidamente registradas no caderno de campo e se tornaram essenciais na fase de interpretação do *corpus* gerado. Ao concordar com Bertaux (2010, p. 89), quando diz que nesse tipo de pesquisa “a análise começa muito cedo e se desenvolve paralelamente à coleta de testemunhos”, admito que todas as anotações realizadas contendo as minhas impressões, reflexões e dados considerados relevantes já anunciavam o início da análise. A forma em que se deu essa importante etapa da pesquisa será dedicada na subseção a seguir.

#### **5.4 Análise Textual Discursiva como técnica de análise do *corpus* da pesquisa**

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa qualitativa busca a compreensão aprofundada dos fenômenos que investiga (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2015; Yin, 2016). Neste sentido, é comum os pesquisadores que trabalham com estudos qualitativos se utilizarem de análises de textos resultantes das técnicas de geração do *corpus* da pesquisa. Para Moraes (2003, p. 192), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados.”

Mantendo a coerência com a epistemologia das pesquisas que utilizam as narrativas autobiográficas, decidi não empregar a palavra dados neste trabalho. Primeiro por considerar, em sentido literal, de que nada é dado e sim construído por meio da relação entre pesquisador e colaboradores. E, segundo, por entender que o dado resulta de “achados” no campo da pesquisa com abordagem quantitativa, o que não é o caso aqui tratado. Assim, faço a opção por chamar de *corpus* o conjunto de documentos textuais que serão analisados (Moraes, 2003), também porque levo em consideração o conceito de Poirier *et al.* (1999, p. 108), quando define *corpus* como “[...] material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de

sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...].” Dito isto, o *corpus* da presente pesquisa foi construído a partir das transcrições das informações verbalizadas e não verbalizadas (Manzini, 2006) e textualizadas das entrevistas narrativas dos colaboradores, sempre tendo em vista os objetivos da pesquisa já mencionados.

Para a análise do *corpus* desta investigação, lancei mão da metodologia proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), designada de Análise Textual Discursiva (ATD), que, em linhas gerais, pode ser entendida como

um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p. 192).

Moraes (2003) afirma que, com o empreendimento das três etapas de análise (unitarização, categorização e comunicação), se provocará certo estado de desordem e de caos no *corpus* a ser analisado. Contudo, o autor garante que será por meio desse estado de desorganização que se possibilitará a emergência de novas compreensões do fenômeno analisado. Ele compara tal processo a uma tempestade de luz, que “emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise” (Moraes, 2003, p. 192). A seguir, detalharei com mais precisão cada etapa da ATD e o modo como foi empreendida na presente investigação.

### **1ª Etapa: Desmontagem dos textos ou unitarização**

Moraes (2003, p. 195) nos informa que “a desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.” Cada parte desintegrada formou as unidades de análise ou unidades de significado ou de sentido, ficando passíveis à análise do pesquisador, mediante seus objetivos de pesquisa e as suas teorias de base.

Nessa etapa, o *corpus* constituído pelas dez narrativas autobiográficas foi dividido em fragmentos (unidades de análise) com base nas grandes categorias estabelecidas, *a priori*, em consonância com os objetivos da pesquisa (apresentados na seção 1 deste trabalho), a saber: 1) Vivências dos participantes com os filmes; 2) Transformação das vivências em experiências

formadoras; 3) Repercussões das experiências formadoras nas atividades como formadores de professores. A ideia foi a de perceber, por meio da leitura constante dos textos narrativos, onde poderiam ser identificados os elementos condizentes com as categorias previamente levantadas.

É importante ressaltar que a cada unidade de análise constituída, foi necessário fazer a codificação de elementos que se relacionavam entre uma unidade e outra, de modo a se ter clareza na análise, além da sua reescrita trazendo elementos que se relacionassem com as “lâmparas” teóricas utilizadas. Após a codificação, foi atribuído um título para cada unidade produzida e que resumisse a ideia central ali contida. Com essas ações, as unidades de análise ficaram cada vez mais claras, o que facilitou o desenvolvimento da etapa posterior (a categorização).

Em síntese, o momento da unitarização provocou uma desorganização, em que um verdadeiro estado de caos se instaurou no *corpus* da pesquisa. Nas palavras de Moraes (2003, p. 196): “A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem.” Somente a partir de tal estado de desintegração das partes que formam um todo é que novos conhecimentos acerca do fenômeno investigado poderiam emergir.

## **2ª Etapa: Estabelecimento de relações: a categorização**

Com base em Moraes (2003), o processo de categorização visa agrupar os elementos semelhantes constituintes das unidades de análises produzidas na etapa da unitarização. Foi por meio das categorias que me detive no processo de descrição e interpretação como etapas importantes da análise, buscando assim, alcançar os objetivos delineados na presente investigação.

Convém esclarecer que, no processo de construção das categorias, a ATD trabalha com os modelos clássicos de categorização, a saber: o modelo dedutivo, o qual parte das categorias elencadas *a priori* e o modelo indutivo, que parte das categorias produzidas a partir das informações contidas no *corpus* (*a posteriori*). A referida metodologia de análise também leva em conta um terceiro modelo de categorização - o intuitivo – o qual “origina-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (Moraes, 2003, p. 198).

Dessa conceituação, depreende-se que os modelos indutivo e intuitivo levam à produção de categorias emergentes, ou seja, o conhecimento é produzido a partir das

informações contidas nas unidades de análise, mediante o intenso esforço construtivo e rigoroso empregado pelo pesquisador.

Dito isso, reafirmo que, em consonância com os pressupostos paradigmáticos abraçados na investigação e na minha sensibilidade de pesquisador, utilizei-me do modelo misto proposto por Moraes (2003, p. 196), no qual “o pesquisador parte de um conjunto de categorias definido *a priori*, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise.”

As categorias que emergiram com base no modelo misto de categorização foram: “Primeiros contatos dos professores formadores com os filmes”; “Imersão nos filmes como condição para as experiências formadoras”; e “Ampliação de repertórios proporcionada pelo cinema”, as quais fazem referência ao primeiro e ao segundo objetivos específicos e que serão detalhadas na seção 7. Já as categorias emergentes que vão ao encontro do terceiro objetivo específico foram: “Exibição de filmes em diálogo com os conteúdos das disciplinas”; “Especificidades da linguagem cinematográfica”; “Ampliação de repertórios dos licenciados” e, por último, “Diversidade metodológica na prática com os filmes”, as quais serão apresentadas e discutidas na seção 8 deste trabalho.

Enfatizando, para que as etapas da ATD se processassem de modo satisfatório, foi necessária uma profunda impregnação no *corpus* da pesquisa, ou seja, nas narrativas autobiográficas dos participantes, o que aconteceu por meio de leituras recorrentes desse material, uma vez que a “impregnação é condição para um trabalho criativo e original.” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 121), e ela foi preponderante para que se tornassem possíveis as novas compreensões suscitadas na investigação.

Ainda a respeito do processo de impregnação nas narrativas autobiográficas que constituem o *corpus* analisado, convém explicar, mesmo que de modo sucinto, os momentos de leitura e releitura realizados.

A primeira leitura se deu logo após a transcrição textual, antes do envio para o narrador fazer a sua conferência (conforme já mencionado). Nessa etapa, a leitura foi empreendida ouvindo o áudio da gravação da entrevista, acompanhado pelo texto escrito. Tal prática foi interessante porque serviu para rememorar o momento da entrevista e para marcar, ainda mais, as ênfases e as entonações de voz em cada palavra dita pelos narradores, bem como para indicar os seus silêncios. As demais leituras que se seguiram foram necessárias para a concretização das etapas de unitarização e categorização, descritas anteriormente.

### 3ª Etapa: Captando o novo emergente: a comunicação dos resultados

Tendo em vista a impregnação nos relatos autobiográficos resultantes das duas etapas anteriores, uma nova compreensão do fenômeno estudado surgiu, uma vez que,

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 125).

Dito de outro modo, o processo de desconstrução e reconstrução efetuado nas duas fases anteriores da ATD leva a terceira etapa do ciclo de análise, ou seja, a da produção de um texto (metatexto) contendo a descrição e a interpretação dos sentidos e significados construídos por meio das etapas da unitarização e da categorização, a partir da análise do *corpus*. Os idealizadores da referida metodologia de análise, asseveram que pode haver vários metatextos, os quais poderão ser integrados em um único texto.

Na presente investigação, optei pela construção de dois metatextos, sendo um o resultado da junção das categorias pertinentes às vivências com os filmes e a transformação dessas em experiências formadoras (seção 7) e o outro como o produto da análise das categorias construídas a partir das repercussões das experiências formadoras com o cinema na formação de professores (seção 8), ao que integrados resultaram na compreensão a que cheguei do fenômeno estudado.

Acerca do processo de produção dos metatextos, Moraes (2013) enfatiza a distinção entre as competências de descrever e de interpretar, alegando que a primeira, em linhas gerais, se refere a uma exposição de ideias sob a perspectiva próxima de uma leitura imediata dos textos analisados em torno do fenômeno investigado, ao passo que a segunda se define como “um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo” (Moraes, 2003, p. 204), o que implica certo distanciamento e abstração com relação ao universo dos textos analisados.

Vale ressaltar que, visando à comunicação, última etapa do ciclo analítico da ATD, concretizado a partir da produção dos metatextos contendo a descrição e a interpretação dos sentidos e significados percebidos a partir do *corpus* de análise (as narrativas autobiográficas dos dez professores formadores), essa etapa contou com as interlocuções empírica e teórica necessárias (nomeadamente com os conceitos teóricos que embasam o presente estudo e que

foram discutidos nas seções 2 e 3, mas não restringindo a apenas estes conceitos para compreender o fenômeno estudado, o que permitiu expressar a minha contribuição ao campo investigado, por meio de um processo intuitivo e auto-organizado.

Faz-se necessário ressaltar que a opção pela metodologia analítica proposta pela ATD, para além das suas características expostas anteriormente, encontra coerência em um trabalho com narrativas autobiográficas, por se tratar de uma ferramenta aberta e que se afasta dos pressupostos científicos próprios do paradigma clássico, este carente de subjetividade e alicerçado em uma falsa neutralidade do pesquisador. O modelo de análise adotado, pelo contrário, abre-se às interpretações do pesquisador em um movimento aberto e dialógico, tendo o intuito de compreender, de forma mais aproximada possível, a realidade do fenômeno investigado, fazendo com que essa metodologia seja inserida no paradigma emergente de pesquisa, conforme denominação de Santos (2018).

Por último, é digno de nota informar que o projeto de pesquisa, o qual originou este trabalho de investigação, foi registrado na Plataforma Brasil<sup>56</sup> e enviado ao Comitê de Ética da UFC para sua apreciação (CAAE 65461222.0.0000.5054), tendo sido aprovado de acordo com o Parecer nº 5.802.177 CEP/UFC.

---

<sup>56</sup> Plataforma digital que contém uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos.

## **6 DO “PLANO GERAL” AO “PRIMEIRÍSSIMO PLANO”: OS PROFESSORES FORMADORES E OS FILMES DE CINEMA**

Ao longo de seus mais de cem anos, a gramática cinematográfica criou uma linguagem de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados (Duarte, 2009, p. 33).

Sendo o filme uma narrativa audiovisual, por meio da qual se desenvolve um enredo, se conta uma história, o cinema, ao longo de mais de um século de existência, vem desenvolvendo técnicas que façam de sua linguagem, a mais sofisticada possível. Um exemplo disso são as várias formas de enquadrar os personagens e os cenários que compõem as narrativas fílmicas dentro dos planos (quadros) que serão visualizados pelos espectadores, e que a depender das escolhas feitas pelo diretor, irão influenciar diretamente a sua experiência de assistência.

Dentre os vários tipos de planos utilizados para filmar uma história, destaco dois desses na presente seção. Início pelo plano geral (PG), como aquele que apresenta todo cenário que envolve os personagens e que, por natureza, são descritivos e favorecem ao público assistente a percepção do contexto no qual o personagem encontra-se inserido, enquanto o primeiríssimo plano (PPP) busca focalizar, de modo mais aproximado possível, o rosto dos personagens, visando mostrar os sentimentos e emoções vividos por eles, ou seja, nesse tipo de plano o foco da câmera está voltado diretamente para a singularidade dos personagens na tela.

Em analogia aos dois modos de enquadramento (de um plano mais amplo a um mais específico), o propósito desta seção é o de apresentar o elenco que colaborou para a realização da presente tese de doutoramento, além de descrever o lugar que o cinema ocupa em suas vidas por meio da partilha de suas narrativas autobiográficas, tendo os filmes de cinema como eixo de investigação. Com o referido propósito, ela se encontra dividida em duas partes.

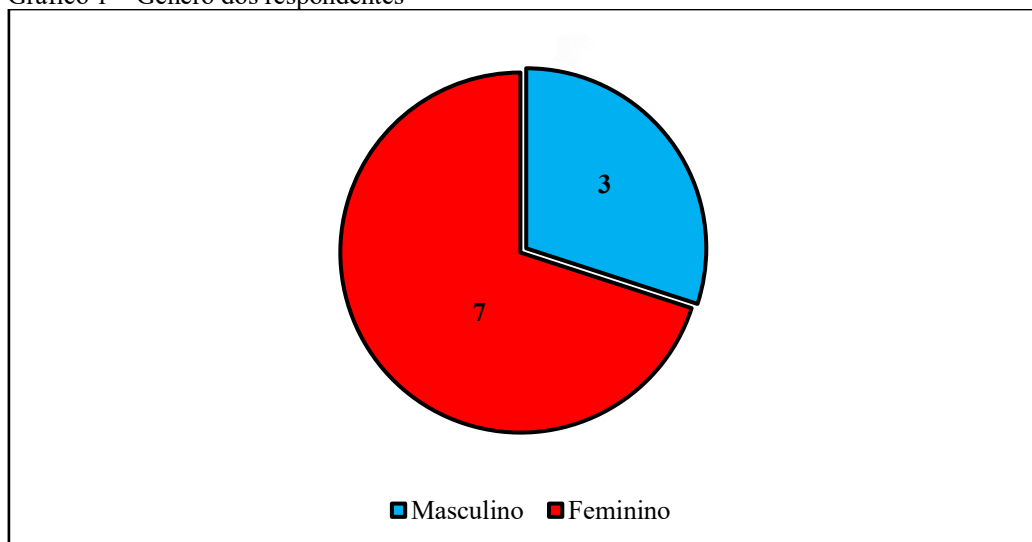
Na primeira, será esboçado o plano geral, por meio de um panorama dos cenários onde os professores formadores vivenciam as experiências com os filmes. Em sua construção, foram mobilizadas as informações provenientes do questionário exploratório (Apêndice A), o qual tinha como objetivo mapear os professores universitários que poderiam configurar-se em potenciais colaboradores desta investigação e ao mesmo tempo traçar um perfil de aspectos sociográficos e pedagógicos da sua atuação com os filmes, na condição de professores formadores de outros docentes.

Enquanto a segunda parte pretende apresentar o primeiríssimo plano, ao focar nas singularidades de suas vivências com os filmes de cinema, ocasião em que foram mobilizadas respostas ao Questionário 2 (Apêndice C) e as narrativas autobiográficas dos formadores.

### 6.1 Plano geral: perfil sociográfico e pedagógico dos formadores com os filmes

Do grupo constituído pelos 10 colaboradores,<sup>57</sup> 7 são do gênero feminino, enquanto 3 são do gênero masculino (gráfico 1). No que concerne à faixa etária, a maior parte dos participantes (6) têm entre 51 e 55 anos; dois professores possuem entre 46 e 50 anos; um docente encontra-se na faixa de idade entre 56 e 60 anos, e um colaborador encontra-se acima de 65 anos de idade, conforme pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 1 – Gênero dos respondentes



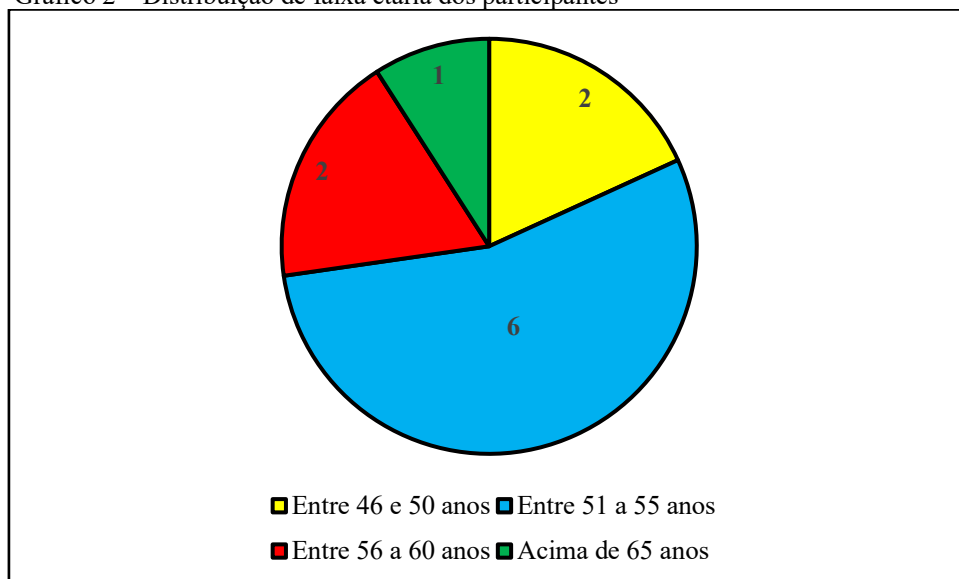
Fonte: Elaboração do autor da tese.

---

<sup>57</sup> Conforme abordado na seção 5 do presente estudo, o referido questionário foi respondido por 12 docentes. Entretanto, para o efeito desta seção, só serão levadas em consideração as respostas dadas pelos 10 professores que aceitaram ser entrevistados na segunda fase da investigação, sendo eles, efetivamente, os colaboradores da pesquisa.



Gráfico 2 – Distribuição de faixa etária dos participantes

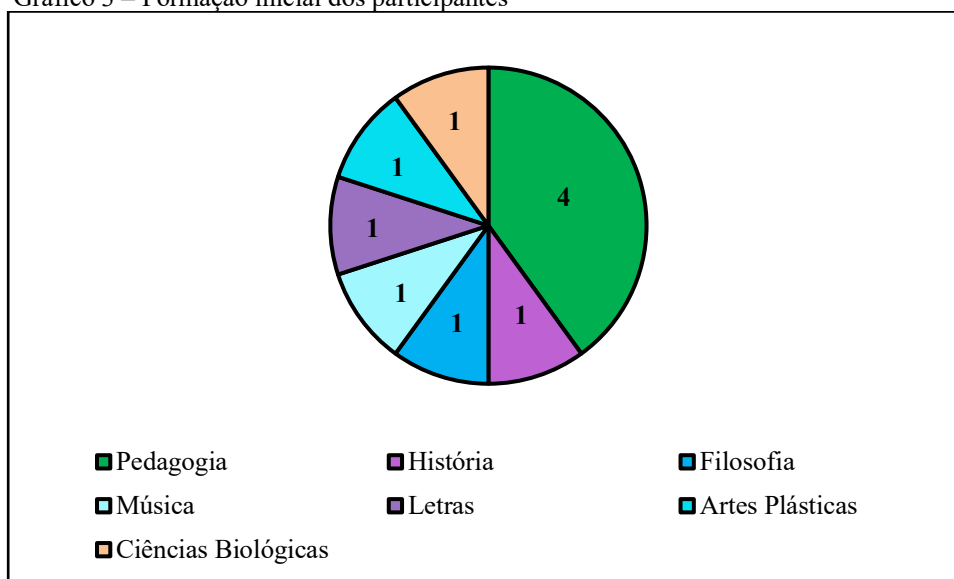


Fonte: Elaboração do autor da tese.

Acerca do tempo de experiência no magistério, constatou-se que o maior número de anos se refere a 55, enquanto o menor é de 18 anos. Entretanto, a maioria dos participantes possui entre 30 a 35 anos de experiência docente. Quando indagados acerca do tempo vivenciado como docentes, exclusivamente, no Ensino Superior, constatou-se que o maior tempo de experiência é de 30 anos e o menor é de 15, sendo que, para a maioria deles, o tempo vai de 20 a 28 anos de experiência nesse nível de ensino. Os números citados confirmam que os colaboradores da pesquisa em questão são professores com significativa experiência no Ensino Superior, o que muito enriqueceu o empreendimento acadêmico aqui realizado.

No que concerne à formação acadêmica dos formadores, esta apresenta a seguinte distribuição quanto aos seus cursos de formação inicial: 4 professores (Licenciatura em Pedagogia); 1 docente (Licenciatura em Filosofia); 1 professor (Licenciatura em Música); 1 docente (Licenciatura em Letras); 1 professor (Licenciatura em Artes Plásticas); 1 docente (Licenciatura em Ciências Biológicas); e 1 colaborador (Bacharel em História) (gráfico 3).

Gráfico 3 – Formação inicial dos participantes



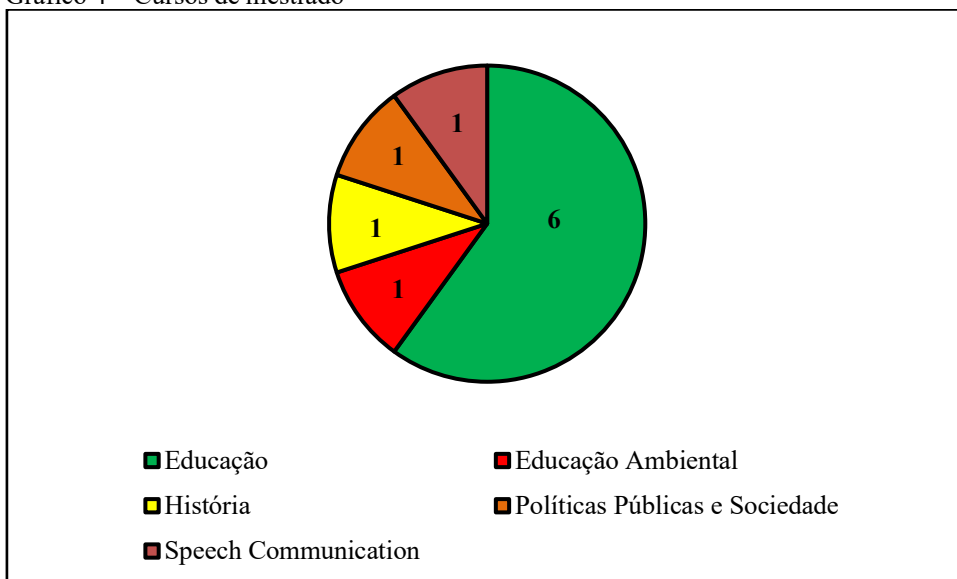
Fonte: Elaboração do autor da tese.

Com relação aos cursos de mestrados, observou-se a seguinte distribuição: 6 professores são mestres em Educação; 1 docente tem mestrado em Educação Ambiental; 1 é mestre em História; 1 em Políticas Públicas e Sociedade, enquanto 1 professor possui mestrado em *Speech Communication* (realizado em uma universidade estrangeira) (gráfico 4).

Todos os professores são doutores, em conformidade com a orientação legal, a qual diz que os docentes que atuam no Ensino Superior devem possuir, prioritariamente, a referida titulação<sup>58</sup>. No caso dos participantes deste estudo, a grande maioria deles possui o curso de doutoramento em Educação (9 professores), enquanto 1 docente é doutor em História, conforme se observa no gráfico 5. Vale ressaltar que dos 10 professores, 6 deles possuem estágio pós-doutoral, dentre eles, 2 professores realizaram mais de um estágio.

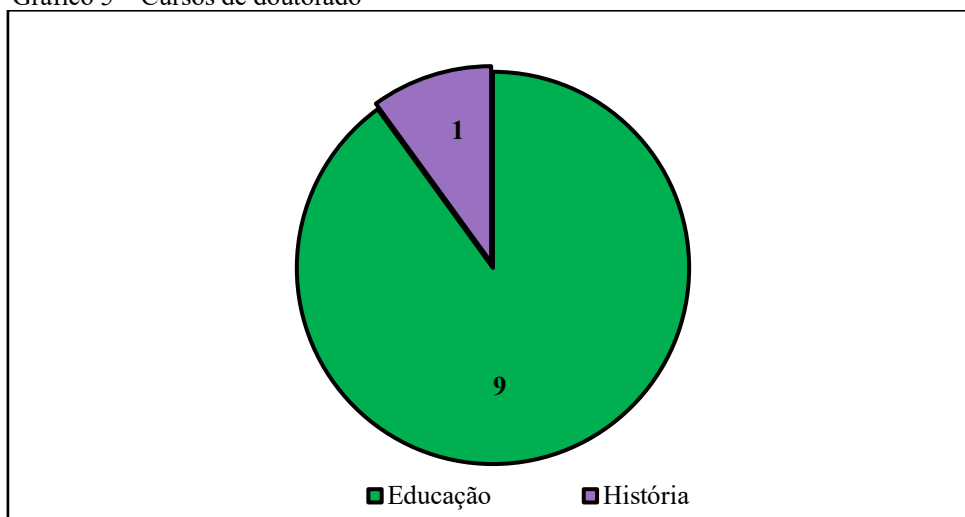
<sup>58</sup> Com base no artigo 66 da LDB, nº 9.394/96 (Brasil, 1996), à qual também se incluem os cursos de mestrado.

Gráfico 4 – Cursos de mestrado



Fonte: Elaboração do autor da tese.

Gráfico 5 – Cursos de doutorado



Fonte: Elaboração do autor da tese.

Depreende-se dos dados apresentados, que as trajetórias acadêmicas dos professores formadores são heterogêneas, nomeadamente quando se consideram os seus cursos de formação inicial. Tal fato muito enriquece a pesquisa em tela por constatar que os filmes de cinema são mobilizados por profissionais formados em diferentes campos do conhecimento, o que possibilita diferentes abordagens na interface entre Cinema e Educação, e não de apenas um campo específico, o que poderia reduzir bastante a análise empreendida.

A esse respeito, procurei conhecer em quais cursos os referidos docentes atuam ou já atuaram como formadores de professores, e as respostas obtidas também confirmaram a pluralidade de campos disciplinares em que estão envolvidos, como pode ser percebido na lista de cursos de licenciatura a seguir: Pedagogia, Teatro, Dança, Artes Visuais, Química, História,

Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Música, Geografia, Filosofia e Geologia.

Conforme já explicado em outro momento deste estudo, havia uma pergunta no questionário que indagava se os respondentes gostavam de ver filmes de cinema. A resposta a essa questão se tornava requisito obrigatório para a continuação ou o encerramento da sondagem, pois caso o formador respondesse que não gostava de ver filmes, dificilmente os utilizaria em suas práticas docentes e, por si só, já o descredenciava da proposta da presente investigação. Contudo, a resposta de todos foi **sim** (eles gostam de assistir a filmes de cinema).

Uma vez que o gosto por assistir a filmes já havia sido confirmado, tinha a intenção de conhecer, mesmo que de modo superficial, a rotina pessoal dos professores com esse artefato cultural. As próximas duas perguntas que seguiram no questionário abordaram acerca dos lugares onde acontece, com maior frequência, o encontro entre o espectador-docente e os filmes, seguido do levantamento dos seus gêneros cinematográficos preferidos.

No que se refere aos lugares onde costumam assistir aos filmes, com maior frequência, foi solicitado aos respondentes que eles assinalassem a partir de uma lista preestabelecida. Havia ainda a possibilidade de ser adicionado um lugar que não estava presente na referida listagem, se assim fosse necessário. Aqui discutirei um pouco sobre os três lugares que mais foram assinalados pelos colaboradores.

O lugar apontado pelos participantes como o mais acessado para assistirem aos filmes foram as plataformas de *streamings* (6 participantes), o que pode ser explicado pela facilidade de acesso aos filmes em qualquer lugar e hora possíveis. Percebendo esse interesse, necessário se faz considerar que tais plataformas já se especializaram em produzir filmes (e não somente exibi-los) com o intuito de mantê-los, exclusivamente em seus catálogos.

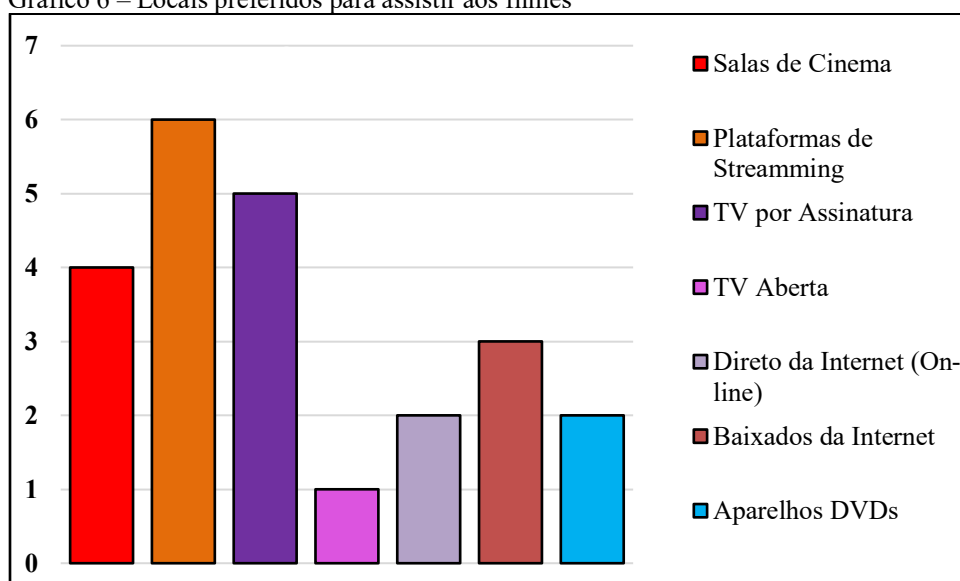
Em segundo lugar, aparece a TV por assinatura como um dos lugares acessados com mais frequência por 5 sujeitos respondentes. Parto do princípio de que essa escolha se deve pelos mesmos motivos atribuídos aos *streamings*, ou seja, por também permitir a comodidade de assistir aos filmes em ambientes privados e em tempo oportuno, acrescentando a possibilidade de serem gravados ou reservados para a sua assistência. Muitas das programações dos canais por assinatura são constituídas exclusivamente por filmes e costumam ficar disponíveis para a assistência aos clientes logo após a exibição nos cinemas.

O terceiro lugar, apontado por 4 colaboradores da pesquisa como o mais frequentado para a atividade de assistir a filmes, foram as salas convencionais de cinema. Quando este dado é confrontado com as narrativas dos participantes, a maioria dos relatos considera que a experiência de assistir a um filme no cinema é diferente daquela realizada em

outros meios, por conta de toda a experiência sensorial que ela permite, tendo em vista o ambiente escuro, confortável, a enorme tela de projeção, a imersão na história que será contada proporcionada pelo “desligamento” (nem que seja por algumas horas) do mundo real, por exemplo.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que o momento do preenchimento do questionário aconteceu durante uma pandemia, que forçou a todos um distanciamento social por questões de saúde pública e os cinemas tiveram que ser fechados. Por tal razão, acredito que esse fator tenha influenciado diretamente a resposta. Porém, não descarto a facilidade, já aludida, diante da comodidade de acesso aos filmes proporcionados pelas plataformas digitais e televisões por assinatura, uma vez que muitos dos colaboradores alegaram em suas narrativas, a rotina intensa de trabalho como um elemento dificultador para conseguirem se adequar aos horários de exibição dos filmes em seus espaços convencionais. No gráfico 6 a seguir, podem ser conferidas as respostas dadas pelos participantes, bem como as demais opções assinaladas por eles.

Gráfico 6 – Locais preferidos para assistir aos filmes

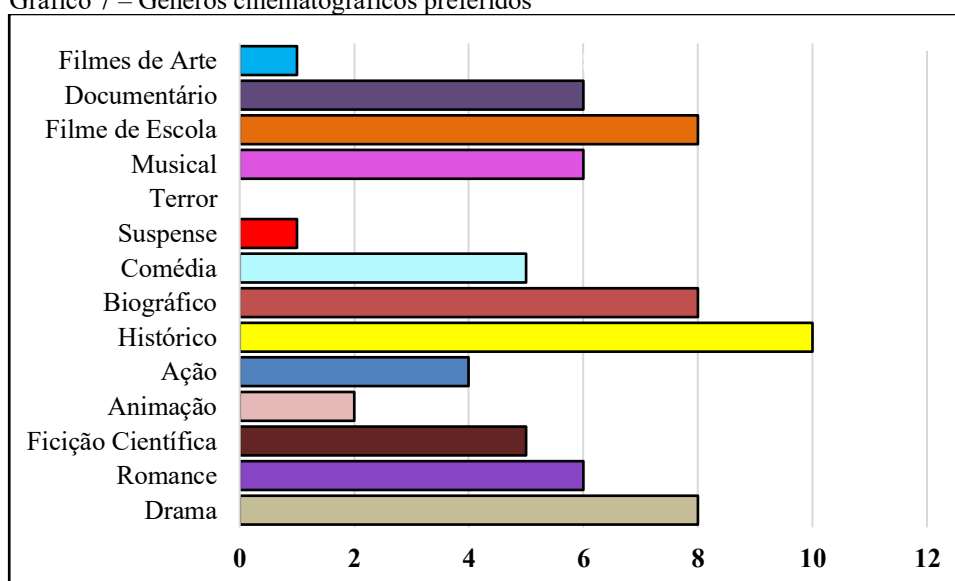


Fonte: Elaboração do autor da tese.

Com o intuito de conhecer os gêneros cinematográficos mais vistos pelos professores entrevistados, assim como na pergunta anterior, solicitei que me indicassem os gêneros de sua preferência, sem limites de indicação, uma vez que seria difícil apontar apenas um. Tendo a noção da quantidade de vezes em que foram assinalados, pode se constatar que os gêneros preferidos pelos professores pesquisados se encontram elencados nesta ordem: em primeiro lugar, os filmes com temáticas históricas (assinalados por todos os professores),

empatados em segundo lugar os dos gêneros drama, biográfico e os filmes de escola (8 professores). Na terceira posição, aparecem os romances, opção de 6 docentes. Todos os demais gêneros relacionados com o formulário eletrônico foram assinalados, exceção do gênero terror, que não obteve nenhuma indicação, conforme observado no gráfico 7. Ressalto que o espaço deixado em branco para que os participantes pudessem escrever um gênero de sua preferência que não constasse na lista previamente disponibilizada, também não foi utilizado.

Gráfico 7 – Gêneros cinematográficos preferidos



Fonte: Elaboração do autor da tese.

Analisando as escolhas dos participantes referentes aos gêneros cinematográficos mais apreciados e ao cruzar estas seleções com as suas narrativas autobiográficas, ousou afirmar que o gosto pelos gêneros em questão pode ser um reflexo de suas formações acadêmicas na área das Ciências Humanas, considerando que, por atuarem em cursos de licenciatura, são atraídos pelos citados gêneros, uma vez que trazem em seus enredos registros nos quais prevalecem a subjetividade e os dilemas mais genuínos da condição humana, daí a necessidade de mobilizá-los nos processos formativos de professores.

Concluída a análise dos blocos de “Identificação” e “O cinema na vida” dos professores, passarei agora a apresentar as informações recolhidas concernentes ao terceiro e último blocos do questionário e que foi intitulado de “Cinema na formação docente”.<sup>59</sup>

Os docentes foram perguntados se já fizeram uso de filmes de cinema em suas práticas na condição de formadores de professores. As respostas dadas foram unânimes em

<sup>59</sup> Os referidos blocos dizem respeito à estrutura do questionário exploratório apresentado na seção 5 (subseção 5.2).

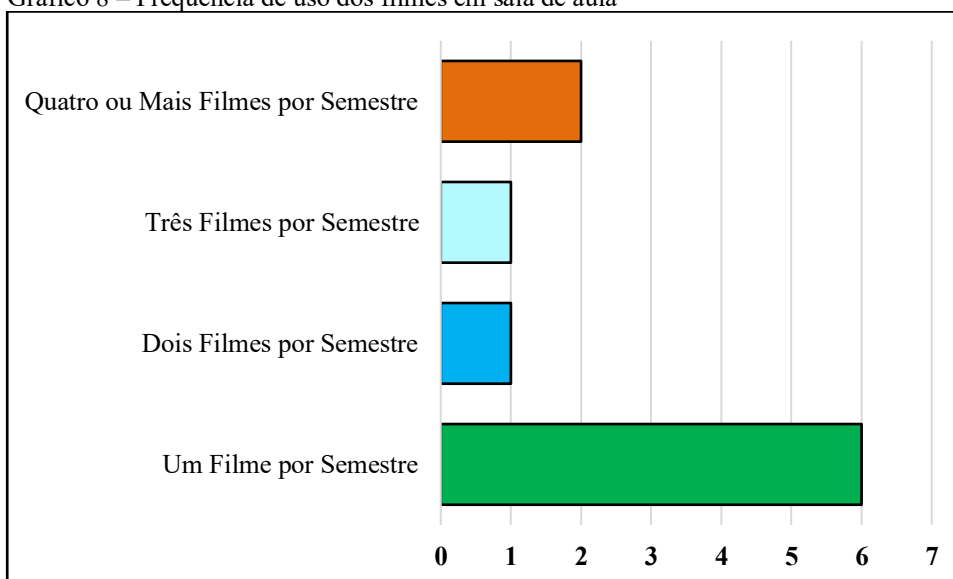
dizer que sim. Na sequência das perguntas foi pedido que indicassem em quais cursos e disciplinas esse uso costuma acontecer.

Para 50% deles, a utilização de filmes acontece em todos os cursos e disciplinas que atuam. Já os demais colaboradores, ao responderem de modo mais específico, nomearam os cursos e disciplinas nos quais utilizam o cinema, sendo eles: Pedagogia (Didática, Ludopedagogia, Arte e Educação, Educação e Cinema, Educação Especial, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas, Ensino de Ciências, Tópicos de Ciências da Natureza/do Ambiente), História (Introdução aos Estudos Históricos, Metodologia da História), Licenciatura em Música e no Curso de Ciências Biológicas.

Essas informações revelam que existe uma significativa utilização de filmes em contextos acadêmicos diversos e confirmam a relevância do cinema como dispositivo formativo em práticas de ensino na formação docente.

Diante do contexto, foi interessante perceber a frequência em que ocorre essa utilização, tendo como período de duração um semestre letivo. Para a maioria dos participantes (6 professores), a utilização é de um filme a cada semestre. Um dos docentes usa dois filmes no mesmo período. Já outro respondeu que utiliza três filmes em cada semestre letivo. Por último, dois professores formadores disseram que mobilizam em suas práticas de ensino quatro ou mais filmes por semestre, conforme pode ser constatado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Frequência de uso dos filmes em sala de aula



Fonte: Elaboração do autor da tese.

Para os especialistas em utilização de filmes em contextos educativos não existe um número definido para a sua mobilização. Cabe ao professor perceber qual(is) filme(s) atende(m) aos seus interesses pedagógicos e, a partir de um planejamento bem elaborado, decidir a quantidade e as formas de sua exibição (filme completo, apenas trechos, assistência intercalada com momentos de explicação...) em atividades significativas. Convém lembrar que não basta apenas o professor querer usar um filme em suas aulas, torna-se necessário a este conhecer minimamente os pressupostos teórico-metodológicos do cinema em sala de aula antes de sua mobilização, visando a um uso com maior probabilidade de sucesso na empreitada (Napolitano, 2013; Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2020; Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2021). Essa temática será abordada mais detalhadamente na seção 8 do presente estudo.

Indagados se enfrentam algum tipo de dificuldade para executar as práticas planejadas com filmes em cursos de licenciatura, cinco participantes afirmaram não perceber nenhum tipo de obstáculo. Os demais respondentes falaram que as principais dificuldades se referem a problemas de infraestrutura, destacando a falta de equipamentos, como projetores e som de boa qualidade. Fato que faz os docentes utilizarem os seus próprios equipamentos e se deslocarem de uma sala a outra, ou até mesmo entre vários *campi*, carregando-os consigo e, segundo um deles informou, correndo o risco de ser roubado no trajeto da casa para a universidade e vice-versa.

Um dos professores informou ainda que, outros obstáculos somam-se às dificuldades relatadas, dentre eles estão o tempo escasso para a preparação das aulas com os filmes, tanto com relação aos aspectos operacionais (tempo para “baixar” filmes, por exemplo)



quanto à exibição das películas em sala de aula diante da reduzida carga-horária das disciplinas em contraposição à grande quantidade de conteúdos a ser trabalhada (fato também que apareceu em muitas narrativas). Neste aspecto, diante do tempo curto, um dos participantes sinalizou que lança mão da estratégia de recortar os filmes, exibindo apenas trechos para o trabalho de alguns componentes curriculares. Outro colaborador também apontou como dificuldade a ausência de um acervo de filmes na universidade, o que para ele, torna-se uma condição limitante para esse tipo de atividade.

Ao comparar as respostas à mesma pergunta feita para professores da Educação Básica, por ocasião da pesquisa de mestrado (Oliveira, 2017), percebo que as dificuldades são as mesmas (falta de equipamentos e de condições materiais adequadas para o trabalho com os filmes). Na primeira situação de pesquisa, os sujeitos entrevistados atuavam em escolas públicas, enquanto na atual situação, os participantes encontram-se lotados em uma universidade, também mantida pelo poder público. O que me leva a constatar a precariedade das instituições de ensino público, revelada pela falta de condições de trabalho e pela inexistência ou má conservação de equipamentos necessários às atividades didáticas.

Do mesmo modo que ocorreu na pesquisa anterior, reforço a necessidade de um envolvimento amplo dos atores que atuam nas instituições de ensino público, nomeadamente gestores, professores, funcionários do apoio técnico, estudantes, dentre outros, no sentido de cobrar aos entes governamentais em que estão inseridos administrativamente, um maior investimento de recursos financeiros destinados à manutenção do ensino, bem como reivindicar a sua plena execução e a devida conservação dos bens adquiridos.

## **6.2 Primeiríssimo plano: foco na relação dos formadores com os filmes**

“Todo mundo tem um filme para chamar de seu” (Maria).

Esta subseção pretende focar o olhar em algumas experiências construídas por cada participante da pesquisa com os filmes ao longo de suas vidas. Levando-se em conta o enorme desafio que tal tarefa representa e percebendo que cada narrativa tem as suas especificidades que fazem delas histórias únicas, tomo a liberdade de esboçar um resumo das experiências, o qual chamarei de sinopse, em referência à linguagem cinematográfica, aqui tantas vezes aludida. Também ressalto que os professores serão chamados de protagonistas em suas sinopses, por considerar que cada participante é o protagonista do seu próprio filme, isto é, da sua própria história.

Para a construção das sinopses, mobilizei as respostas do questionário 2 (Apêndice C), respondido pelos colaboradores após a etapa das entrevistas narrativas, e que tinha por objetivo solicitar que indicassem um nome de um personagem de um filme visto e que, prezando pelos aspectos éticos, gostariam de que fosse associado às suas falas no relatório final da pesquisa, afinal como nos disse Maria, uma das professoras, “Todo mundo tem um filme para chamar de seu.” Além do nome do personagem, pedi que me dissessem o título do filme e como esse personagem/filme o(a) marcou. Neste empreendimento, também foram mobilizadas partes das narrativas produzidas por meio das entrevistas.

O próximo passo foi o de rever cada filme indicado e cruzar a minha interpretação deste com a narrativa de vida de cada colaborador, com o intuito de perceber, por meio das fontes autopoieticas da narrativa de si entrelaçadas com a linguagem artística do filme apontado, as pessoas do professor e da professora que hoje formam outros docentes.

A ordem em que aparecem as sinopses levou em conta a sequência cronológica em que aconteceram as entrevistas. Convido-te, amigo leitor, para ir comigo até elas. Vamos?!

### **6.2.1 *Ponyo***

“Eu não gosto de nada raso. Então, eu sou uma pessoa que adora um drama” (Ponyo).

Com essas palavras, inicio a apresentação da sinopse da primeira protagonista desta pesquisa. A frase que a representa (poderiam ser tantas outras...) tem tudo a ver com o personagem filmico que escolheu para representá-la no presente estudo: Ponyo, peixinho dourado que gosta de mergulhar em águas profundas (assim como ela, “nada raso ou superficial”, conforme convém). Assim, tem preferência por dramas, não necessariamente pelo gênero cinematográfico de mesmo nome (embora também manifeste o gosto por tal categoria), mas filmes que a fazem “arrebatar”, permitem sentir e ampliar o seu olhar para compreender o mundo de outra forma, tamanho envolvimento com as suas narrativas, as quais proporcionam vivenciar experiências, no sentido atribuído por Bondía (2002) e Josso (2010a, 2010b).

Inserida na faixa de idade entre 46 e 50 anos e contando com 22 anos dedicados ao magistério (sendo 17 no Ensino Superior em cursos de formação de professores), a entrevista com Ponyo aconteceu no final da tarde do dia 25 de fevereiro de 2022 e resultou em um momento de aprendizado e de deleite para mim, uma vez que pude ter acesso às suas memórias e experiências com os filmes de cinema em sua vida e em sua atuação profissional.

Como já referido, Ponyo é o nome da personagem principal do filme: “Ponyo, uma amizade que veio do mar”, animação japonesa dirigida por Hayao Miyazaki, lançada em 2008, mas que chegou ao Brasil apenas em 2010. Indagada acerca do porquê da escolha dessa personagem, a narradora assim explica:

Ponyo é um personagem de uma animação do *Studio Ghibli*, criação do fabuloso Hayao Miyazaki, que conta a história de uma “peixinho dourado”, uma princesa, que ao ter contato com um menino-humano, pelo amor-amizade se transforma em menina. Ela representa pra mim o meu devir-criança e também minha conexão transcendental/espiritual com a mãe das águas (Iemanjá) (Ponyo).

Ao assistir o referido filme, é impossível não perceber os traços de semelhança entre as duas figuras femininas (a da ficção e a da realidade). De personalidades fortes, determinadas e assertivas em suas formas de ser, elas parecem ser idênticas. A protagonista da animação, uma princesa-peixinho que vive no fundo do mar, ao conhecer o garoto Sosuke encanta-se por ele e decide mudar o seu destino para estar ao seu lado, deixando para trás o mundo encantado dos oceanos, a família e os poderes sobrenaturais que possuía para se tornar humana e assim viver ao lado de seu amigo/amor. A protagonista dessa narrativa também empreendeu uma migração, uma travessia, saindo de sua cidade natal para viver e trabalhar em outro estado da Federação e então tecer novas experiências formadoras que as constituem como humana. A contar sempre com o seu lado místico e espiritual latente e a proteção da “Mãe das águas”, que rege e ilumina os seus caminhos.

Ainda na infância, Ponyo iniciou a sua experiência com os filmes. Era hábito em sua rotina pueril a ida ao cinema com os pais e os amiguinhos. Nesta memória afetiva a lembrança viva do cinema-lugar: “Eu lembro do cinema em si, do lugar... Eu lembro da bilheteria, onde que era a bilheteria para comprar... Eu lembro que tinha umas balinhas, umas tripinhas de balinhas coloridas, assim, que tinha uns bichinhos...” (Ponyo). Interessante perceber que a menina-mulher-professora diz não ter uma memória tão viva para lembrar de coisas do passado, mas no que compete à sua memória afetiva, esta guarda elementos tão importantes para si que o tempo não consegue apagar.

Para Ponyo, o gosto pela sétima arte vem de muito tempo, de assistir a filmes com a família, seja nas salas convencionais de cinema, seja em casa por meio dos aparelhos de videocassete, mas o momento-charneira (Josso, 2010a) dessa experiência com o cinema aconteceu por meio da disciplina “Cinema e Audiovisual”, durante o curso de graduação, o que a possibilitou ter um conhecimento mais aprofundado da técnica cinematográfica, isto é, dos elementos que são utilizados para a composição dos filmes, contribuindo, assim, com um olhar

da docente para tais objetos que vai além do simples entretenimento, mas como uma linguagem que necessita ser explorada, decodificada. A partir da “alfabetização” (palavra que ela mesma chama) na linguagem cinematográfica, a nossa protagonista relata que foi possível ampliar o seu repertório filmico para outras cinematografias, e não apenas a comercial, nomeadamente os filmes produzidos em Hollywood e de grande apelo midiático.

Durante a sua narrativa, Ponyo descreve algumas de suas experiências arrebatadoras com os filmes, detalhando o modo como eles afetam a sua vida. Todavia, nossa protagonista faz questão de deixar o mais claro possível que não é qualquer filme que a impacta, e avisa logo que filmes “que começam com tiro, porrada, bomba, eu não me convido a assistir” (Ponyo). Interessante perceber o uso do pronome na primeira pessoa do singular (“me”), o que demarca a determinação e assertividade relatadas anteriormente, como marcas de sua personalidade. Interpretando suas palavras, depreende-se que para os filmes que não tenham um conteúdo com certa densidade em sua composição narrativa, não a convidem para assistir. Os seus gêneros cinematográficos preferidos, cujas diversidade e quantidade condizem com suas experiências cinematográficas são: drama, romance, ficção científica, animação, biografia, comédia, musical, documentário, filmes de escola e de arte.

A ampliação do gosto e a forma como se sente afetada pelos filmes motivaram Ponyo a querer utilizá-los na condição de professora, inicialmente no Ensino Fundamental e depois como formadora de docentes, já no Magistério Superior. Neste último lugar, como professora de um curso de licenciatura, ministra disciplinas voltadas para o cinema (dentre outras) e o seu potencial formativo e chega a utilizar, em média, mais de quatro filmes por semestre, a qual enfatiza: “Então eu não consigo pensar minhas aulas sem ter o diálogo com o conteúdo audiovisual, seja do cinema, de produções cinematográficas ou de vídeo, né?” (Ponyo).

Para tanto, utiliza o cinema como ferramenta (embora deixe claro que não gosta dessa palavra, a qual considera tecnicista), como meio, dispositivo formativo (sugestões minhas) para dialogar com os conteúdos das disciplinas que trabalha, uma espécie de uso didático e pedagógico da linguagem cinematográfica. Considera que, como educadora, faz todo o sentido a utilização do filme em ambientes formativos, realçando a necessidade dos educadores de conhecer bem os aspectos da linguagem cinematográfica, pois ela também “é uma ferramenta de massificação, ela é uma ferramenta de construção social, ela vai ditar normas, regras, assim como todo audiovisual, porque é muito intenso, é muito poderoso” (Ponyo).

Nesse sentido, Ponyo chama a atenção para um dos aspectos importantes e alertados por especialistas na temática “Cinema e Educação”, referente ao teor ideológico que possa estar contido em alguns filmes e que pode passar despercebido pelos espectadores e, assim, ajudar a reforçar estigmas e preconceitos de todos os tipos.

Concordo com a nossa colaboradora nesse ponto e ambos ratificamos o pensamento de Napolitano (2013), quando afirma que o professor não necessita ser um especialista em cinema, todavia deve buscar conhecer, mesmo que minimamente, os pressupostos teórico-metodológicos para a utilização de filmes em ambientes formativos, com o intuito de promover atividades exitosas por meio deles. De igual modo, estamos de acordo com Mocellin (2009), quando alerta acerca da preocupação que deve acompanhar o professor quando escolhe trabalhar com um dado filme, tendo em vista as mensagens subliminares que possa conter.

Por fim, chego à conclusão de que se torna tarefa impossível a de resumir nesta escrita as experiências de Ponyo com os filmes, pois eles são tão presentes em sua vida, que até arrisco dizer que eles representam uma expressiva dimensão que a constitui como docente e, mais do que isso, como humana, tal a conexão daqueles com sua história de vida.

### **6.2.2 Birgitte**

Quando era adolescente, meu pai tinha uma livraria no centro da cidade de Fortaleza. E eu encontrava com ele no final do expediente para a gente ir ao cinema. Nestas ocasiões, assistíamos a qualquer filme que estivesse em cartaz: musical, filme de caubói, filmes românticos, histórias de amor... Realmente, é uma das boas memórias que eu tenho do meu pai (Birgitte).

O encontro virtual com Birgitte ocorreu na ensolarada tarde de 7 de março de 2022. Sua narrativa iniciou com a informação de que suas primeiras idas ao cinema (Cine São Luiz, localizado no Centro de Fortaleza), aconteceram na companhia do pai, sempre aos finais do expediente, uma vez que o seu progenitor tinha uma livraria na mesma rua do Cine.

Birgitte conta que o seu pai era alguém muito “tradicional, machista e conservador” (fruto de sua época) com pensamentos divergentes ao da adolescente de mente mais aberta e suscetível às mudanças que se descortinavam naqueles idos da década de 1960. Contudo, eram nas idas ao cinema e na discussão sobre os filmes vistos que havia total entrosamento entre pai e filha. Momentos que só foram interrompidos quando a jovem Birgitte embarcou para outro país para cursar o mestrado.

As primeiras idas ao cinema tornaram-se experiências formadoras em sua vida, porque além do envolvimento com as histórias que eram apresentadas na “Grande Tela”,

Birgitte também se viu envolvida com as trilhas sonoras dos filmes, a maioria em inglês. Ocasão na qual o pai também a incentivava a prestar atenção nessas letras, devido ao gosto da filha pelo idioma.

[...] como os filmes eram em inglês, ele [o pai] achava que isso era um exercício muito bom. E eu também achava que era muito bom ouvir aquela língua e também as músicas. Eu me apaixonava por elas. Aprendi todas as músicas dos filmes, porque aí depois eu ia, pegava e tirava a letra. E ia tocar no violão e cantar e tal (Birgitte).

Assim, o cinema proporcionou à adolescente Birgitte, o encontro com outras duas paixões de sua vida: a música e a língua inglesa, esta como segundo idioma. Anos mais tarde, Birgitte se dedicaria a tocar alguns instrumentos musicais, como teclado e violão, além da escolha pela docência como profissão.

Com seus mais de 70 anos de idade, a menina que começou a ver filmes na companhia do pai, e que dessa experiência lhe rendeu o encanto pela música e pelo idioma anglo-saxão, pode ser considerada uma artista de muitas facetas. Além do cinema, a música (sabe tocar alguns instrumentos e cantar músicas em inglês e espanhol) e a literatura (faz parte de uma associação de mulheres escritoras), são exemplos de seu envolvimento com as artes.

No tocante ao cinema, as suas preferências são por filmes classificados como: drama, romance, ação, históricos, biográficos, musicais, documentários e filmes de escola. Toda essa gama de gêneros cinematográficos costuma assistir, atualmente, em plataformas de *streamings* e na televisão por assinatura, em média três vezes por semana, na companhia do marido. No alto dos seus 55 anos de magistério, 26 deles na condição de formadora em cursos de licenciatura em diferentes áreas: Pedagogia, História, Física, Biologia, Matemática, dentre outras, o uso dos filmes tem lugar de destaque.

Nesse sentido, a docente considera que a utilização de filmes em sala de aula facilita o tratamento didático para ensinar conteúdos específicos. Por isso, diz que costuma utilizar os filmes em sintonia com textos escritos. Exemplo desse “combo” foi o trabalho desenvolvido em alguns cursos de formação inicial de professores com o filme alemão *Die Welle*, traduzido para o português: “A onda” (Dennis Gansel, 2008), com o texto “A educação após Auschwitz”, de Theodor Adorno.

O intuito da estratégia didática foi o de promover uma discussão entre os conteúdos dos dois suportes (filme e texto), em paralelo, para falar de temáticas envolvendo regimes totalitários. Para tanto, a professora cita os atuais conflitos entre Ucrânia e Rússia como exemplo de um trabalho recentemente realizado, a qual conclui que “pegar um filme e você ver

o que que tem na literatura sobre o tema [em que possa haver alguma relação]. E aí você lê e exemplifica com o filme. Você faz um entrelaçamento entre o filme e o texto do teórico. Nesse caso, foi o Adorno” (Birgitte).

Todavia, não se pode dizer que o filme trabalhado por Birgitte tenha apenas uma função ilustrativa, ele vai além. Ao descrever as estratégias utilizadas em um projeto pedagógico que refletia sobre os 500 anos da América, Birgitte realizou um trabalho interdisciplinar em que mobilizou professores de áreas distintas a refletirem sobre o encontro entre europeus (sobretudo espanhóis e portugueses) e povos originários das terras que viriam a ser conhecidas como América. Para tal, propôs o trabalho com “A missão” (Roland Jéfté, 1986) e destaca duas cenas que desencadearam profícuos debates entre os alunos.

Em uma das cenas, o som de uma flauta executada por um europeu a penetrar a paisagem da selva, sinalizando o encontro entre dois mundos tão distintos. Depois, o momento em que um dos nativos quebra o referido instrumento musical diante do incômodo provocado por aquela situação, e o seu conseqüente concerto por outro nativo e sua devolução ao europeu. Tais cenas foram levadas ao questionamento dos alunos para que eles percebessem, pela via da linguagem cinematográfica, quais projetos políticos estavam ali em disputa.

A personagem escolhida para representá-la foi Birgitte Nyborg, da série de ficção da TV dinamarquesa “Borgen” (Soren Kragh-Jacobsen e Rumle Hammerich, 2010), que retrata a vida da primeira mulher primeira-ministra da Dinamarca e os dramas vividos por ela no tocante a administrar o seu país e a sua família. Talvez a ligação entre as duas personagens (a da ficção e a da realidade) seja exatamente a identificação da última pela primeira, ao ver representada nas telas os seus próprios sentimentos, os de professora universitária, com todas as atribuições que o cargo impõe, e as de mãe e esposa atenta ao que se passa em seu núcleo familiar, onde nem sempre tal relação foi tranquila e harmônica.

### 6.2.3 Amélie

“Não tinha nem televisão, então, o susto da imagem foi um susto pra sempre” (Amélie).

Estando entre 51 e 55 anos de idade, com 30 anos dedicados ao Magistério Superior, e tendo já atuado em vários cursos de licenciatura, nossa Amélie é uma especialista na arte filmica e em suas interfaces com a Educação, tendo contribuído com muitos artigos científicos sobre essa temática. Apreciadora nata de filmes, os acessa por meio de diversos formatos: salas de cinemas convencionais, plataformas de *streamings*, baixados da internet ou vistos *on-line*, além dos que são exibidos pela tevê paga. Os seus gêneros preferidos são: romance, ficção científica, animação, ação, biográfico, comédia, documentário e filmes de escola. A sua entrevista aconteceu na manhã do dia 23 de março de 2022 e me deixou muito reflexivo com a forma em que experiência os filmes no seu cotidiano pessoal e profissional.

Nascida em uma cidade do interior, a narrativa de infância de Amélie assemelha-se com a de muitos dos seus colegas, professores-formadores, aqui trazidos. Devido à ausência da televisão em casa, nossa protagonista, certo dia, foi surpreendida com uma grande tela instalada na praça da cidade em que residia. Pela primeira vez, e já contados os 10 anos de idade, teve acesso a um filme. O título ainda lembra bem: “O cavaleiro azul” (Eduardo Escorel, 1984), produção que narra a aventura do menino Vicente para não se desfazer do seu pangaré, tendo em vista a decisão dos pais em vender o animal de estimação.

E aí eu vi que as imagens projetadas em tela traziam um negócio, que parecia que eu estava sonhando. [...] A minha primeira experiência é essa: é de assistir e ficar totalmente.... É como se eu dormisse, é como se eu me deslocasse. Eu tenho realmente uma experiência de imersão. O cinema, pra mim, não é um passatempo. Ele me permite um deslocamento. Eu fico totalmente deslocada do meu cotidiano (Amélie).

A experiência de imersão, de entrega, de arrebatamento, de deslocamento narrada por Amélie é tão profunda que as palavras requeridas para descrever o seu encantamento demoram a ser encontradas. Tal envolvimento faz dela uma “investigadora” (como a própria se denominou na entrevista) dos processos criativos que percebe nos filmes (o enredo, os diálogos, o modo de filmar, os cenários... são os mecanismos próprios da linguagem filmica). Ela estabelece comparações entre o processo de produção das películas com o que se desencadeia nos espaços escolar e acadêmico.

No espaço da sala de aula a professora gosta de exibir filmes que levem os alunos à mesma experiência de imersão vivenciada individualmente e, para isto, faz toda uma



preparação: “Nunca passei recorte de filme. Sempre foi pra ter a imersão. Gosto de fechar a sala, apagar as luzes e oferecer a pipoca. Porque mesmo assim, esse deslocamento, eu queria que eles tivessem, né?” (Amélie). Aqui percebemos que a nossa narradora faz questão de que os alunos assistam juntos ao filme, na íntegra; recortá-lo seria reduzi-lo à ilustração, e tal fato o “empobreceria”, diz. Daí a docente rejeitar veementemente os cortes nas películas. Em suas práticas com os filmes, as atividades não ficam relegadas a exibições e debates, elas vão além.

Conforme relatado, Amélie compara o processo criativo de um filme por meio das imagens que são escolhidas previamente e postas em movimento, como uma forma de construção de sentidos para os seus idealizadores e outros (os espectadores), considerando um processo que precisa ser também o da sala de aula. Para tanto, critica fortemente o paradigma escolar (perpetuado por gerações, o qual é focado em uma “linguagem televisiva” (cita um telejornal, como exemplo) centrada apenas na transmissão de informações a um espectador passivo e alheio ao processo ali desenvolvido. O que pode ser comparado a um modelo de educação centrado em um professor que transfere conhecimento a um aluno ordeiro e paciente.

Nessa linha de pensamento, propõe que a linguagem do cinema, ao pôr as imagens estáticas em movimento e ao possuir um ambiente colaborativo para a produção de um filme (roteirista, diretor, atores, câmeras *am*, cinegrafistas, maquiadores dão as mãos em prol de um único objetivo) deve ser uma necessidade urgente para pensar a Educação. Entendendo que tal ambiente está repleto de significados para quem dele faz parte.

A lógica proposta por Amélie, de pensar o filme como algo que carrega em si um potencial criativo e que vai além da mera transmissão de suas imagens, corrobora com as ideias de Silva e Teixeira (2021, p. 445), quando eles afirmam que “a sétima arte não é composta apenas de uma estética (receptiva), mas também de uma poética (produtiva)” e que precisa ser questionada, investigada e analisada. E é neste sentido que Amélie se utiliza dos filmes na formação de novos docentes.

E essa lógica colaborativa que há no cinema, ela é muito necessária para ruptura dessa lógica tradicionalista individualista que há na Educação. Então, se o cinema traz colaboração e autoria, isso quebra com o paradigma tradicionalista em Educação. Quebra com o liberalismo, o individualismo e a simultaneidade na Educação (Amélie).

Neste trabalho, a personagem escolhida para representar a docente é Amélie, a protagonista de “O fabuloso destino de Amélie Poulain” (Jean-Pierre Jeunet, 2001). No famoso filme francês indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro pela Academia de Hollywood, a Amélie da ficção toma por missão sair com o objetivo de fazer pequenas coisas para pessoas

desconhecidas que atravessam o seu caminho, ao perceber o grande impacto positivo que esses gestos causam em suas vidas. Para a Amélie da vida real, os pequenos gestos realizados se dão por meio dos processos criativos que ela desenvolve em sala de aula, tornando os seus alunos futuros professores com forte gosto pela arte (não restringindo apenas à cinematográfica), e por meio do seu exemplo, os discentes possam ousar e reinventar a Educação e, conseqüentemente, o mundo, tornando-o mais belo e receptivo a toda heterogeneidade que o constitui.

#### 6.2.4 Yentl

“A primeira vez que eu fui ao cinema, não sabia nem amarrar o sapato” (Yentl).

O encontro entre o cinema e Yentl pode ser considerado precoce, tendo em vista a forma como ocorreu. De tanto passar todos os domingos ao lado do pai pela calçada do Cine *Art* (localizado na Rua Barão do Rio Branco, no centro da capital cearense - hoje engolido pelo Hospital Dr. José Frota II), o pequeno Yentl se viu curioso para saber o que acontecia ali. Até que um dia, não aguentando controlar a curiosidade e como já conhecia o caminho de “cor e salteado”, saiu sozinho e resolveu entrar naquele lugar. O que ali encontrou? Um filme em cartaz, que era *Dio come ti amo* (Miguel Iglesias, 1966); veio a se configurar em um momento-charneira em sua vida.

Yentl, que nem sabia ainda amarrar os cordões dos sapatos, diante daquele filme, viu nascer duas paixões em sua vida: o idioma e a música italiana. A primeira aprendeu como autodidata, tamanho o seu interesse, enquanto a segunda, talvez o tenha influenciado na profissão que seguiria anos mais tarde, como professor.

Aquela experiência, motivada pela curiosidade juvenil, o marcou de tal maneira que, a partir daquele dia, o menino não deixou mais de frequentar cinemas e assistir a filmes em diferentes meios. Quando mais crescido, ainda na condição de estagiário em um banco, era comum sair do trabalho e ir ver filmes nos cinemas localizados em vários pontos da cidade. Depois passou também a frequentar a Casa Amarela da UFC, nos anos 1980, para apreciar os filmes de arte (um de seus gêneros preferidos). “Esses filmes tinham uma poética que não era um mero entretenimento; eles iam me pegando de alguma maneira” (Yentl). Deixando claro o seu alargamento de horizontes promovido pelo contato com outras cinematografias, para além do cinema comercial, este mais voltado ao mero entretenimento.

Yentl foi entrevistado na manhã do dia 30 de março de 2022. Encontra-se na faixa dos 51 a 55 anos de idade. Possui 30 anos de magistério, 28 destes dedicados ao Ensino Superior. Yentl, além dos filmes de arte, também é apreciador dos gêneros: drama, ficção

científica, histórico, biográfico e musical. Sobre o gênero biográfico, tem também especial predileção, pois considera que este o ajuda a penetrar mais nas subjetividades e, conseqüentemente, a sentir mais empatia pelos outros.

Ao deslocar essa experiência, vivida no âmbito pessoal, para a condição de professor formador, aponta a grande contribuição da utilização do cinema para a formação docente, qual seja a de propiciar o alargamento de referenciais culturais que permitam ao professor se aproximar, ao máximo possível, dos referenciais dos alunos, uma vez que ele “é um profissional que deve constantemente ser provocado a pensar e sentir fora de sua zona de conforto” (Yentl). E admite que o cinema pode ajudar nesse processo.

Nas disciplinas que ministrou em um curso de licenciatura, nomeadamente na de “Arte e Educação”, costumava utilizar filmes que retratam a relação entre professores e alunos. Neste caso, os mais utilizados foram “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1989) e “Mr. Holland: adorável professor” (Stephen Herek, 1995). Ou mesmo filmes que fugiam desse prisma, como “Yentl” (Barbra Streisand, 1983), o qual mostra a submissão da mulher na sociedade polonesa no início do século XX, ao apresentar o dilema da jovem judia Yentl que, para conseguir estudar o Talmud, privilégio reservado apenas aos de gênero masculino, disfarçava-se de homem.

A história de Yentl o comoveu de tal modo que escolheu esse nome para o representar neste trabalho, mas o seu acervo cinematográfico é tão amplo e versátil, haja vista a quantidade de filmes e personagens que citou em sua entrevista; posso assegurar que o cinema é, de fato, uma experiência formadora em sua vida. “E o cinema é isso. De repente, ele me dá uma outra possibilidade de perspectivas de existência” (Yentl). Oportunidade essa de o arrebatam para realidades inimagináveis, tal como a garçonne Cecília, de “A rosa púrpura do Cairo” (Woody Allen, 1985), filme que também mencionou em sua narrativa, para exemplificar o modo como se envolve com as produções cinematográficas. Uma experiência, arrisco, transcendental e que será apresentada com mais detalhes na seção 7.

Entretanto, Yentl sabe que todo filme é produto de uma época e de alguém que o idealiza. É algo autorreferente que apresenta um recorte e valores que deseja transmitir ou omitir. “Ou seja, tem um encaminhamento, tem uma intencionalidade que atende aos interesses de quem quer contar aquela história, mas mostram também modos de existência que são diferentes do meu, ou daqueles que eu tive a oportunidade de viver” (Yentl). Por ter esse discernimento, acredita que vale a pena vivenciar as experiências possibilitadas pelos filmes, o que o faz com muito desprendimento e prazer.

Atualmente, nosso protagonista assiste a muitos filmes por meio das plataformas de *streaming* e lamenta o desaparecimento de antigos cinemas de rua em Fortaleza, os quais foram transformados em igrejas, estacionamentos ou estabelecimentos comerciais de todos os tipos.

### 6.2.5 Sandy

Uma das diversões que a gente tinha naquele momento [adolescência] era ir para o cinema. Era, realmente, um evento (risos...) ir ao cinema, porque era toda uma programação. Porque era no centro da cidade, não tinha a coisa de um *shopping*, com as facilidades que tem hoje (Sandy).

A entrevista com Sandy aconteceu na manhã de 12 de abril de 2022. Sandy foi o codinome escolhido pela formadora de professores com mais de 15 anos de experiência no Magistério Superior. Trata-se de uma homenagem ao personagem feminino vivido por Olivia Newton John em “Grease: nos tempos da brilhantina” (Randal Kleiser, 1978), musical de estrondoso sucesso de público ao apresentar um romance, ambientado nos anos 1950, no melhor do *American way of life* (estilo americano de vida). Indagada sobre o porquê dessa escolha, nossa narradora foi enfática ao dizer que adorava as músicas e as danças presentes na obra. E devia amar mesmo, afinal ela viu o filme no cinema de sua cidade natal, nada menos do que 10 vezes. Tal façanha só foi possível devido a uma pessoa que morava em sua casa ser a bilheteira do cinema e que, por esta razão, facilitava a sua entrada à sala de projeção.

Situada na faixa etária entre os 51 e 55 anos, Sandy diz que gosta de cinema porque ele permite a conexão com a memória e a imaginação, no sentido de conduzi-la a tempos vividos e, concomitantemente, imaginar possibilidades que escapam à realidade. Contudo, lamenta não o frequentar atualmente, como fazia antes, a qual considerava um “evento”. As obrigações como mãe e professora universitária a levaram a ver mais os filmes por meio das plataformas de *streaming*. Costuma optar pelos gêneros: romance, ação, históricos, comédia e, claro, os musicais. Sandy reconhece que assistir a filmes em casa, não tem a mesma sensação de vê-los em um ambiente preparado para tal, como as salas convencionais com toda a infraestrutura necessária para o melhor proveito da experiência estética.

Na condição de professora de disciplinas voltadas para o ensino de Ciências Naturais em cursos de formação inicial, Sandy vê na utilização dos filmes em sala de aula, a oportunidade de motivar os alunos, de chegar mais próximo deles, e ainda colaborar para a “quebra” de alguns estereótipos que permeiam o universo das ciências, exemplo disso é a mobilização das representações de cientistas pela sétima arte.

Segundo nossa narradora, os alunos costumam pensar no cientista como um “gênio” ou mesmo como alguém de mais idade, com muita experiência de vida, até mesmo como um “louco”. Visando desconstruir tais estereótipos, utiliza filmes que mostram que “a ciência é uma atividade humana” (Sandy), assim como os cientistas são pessoas comuns. Neste sentido, costuma utilizar filmes como “O óleo de Lorenzo” (George Miller, 1993), que mostra um pai à procura de cura para a doença rara de seu filho e para a qual não havia tratamento médico. Sandy relata que, ao mostrar a biografia do cientista, o filme permite fazer essa aproximação entre a ciência e a humanidade de quem a produz, e ainda acrescenta que, por utilizar imagens em movimento, a escolha pelo filme torna-se mais eficiente, se comparada com uma imagem estática, como no caso de uma fotografia ou uma pintura.

Um dos filmes que a gente usava era “O Óleo de Lorenzo”, justamente para discutir isso: como é que é feita a ciência? Porque, nesse filme, é o pai que ia fazendo investigações sobre uma ciência mais dura, né?! Ciências Naturais. E a gente questiona [junto aos alunos]: mas o que é fazer ciência? Esse pai pode fazer ciência? (Sandy).

Durante o trabalho, nos cursos de licenciatura, Sandy costuma utilizar muitas animações para tratar de temáticas como Educação Ambiental e Ecologia, por exemplo. Além de permitir fazer importantes conexões com os conteúdos trabalhados, ela aproveita para discutir com os alunos as possibilidades da utilização de produções cinematográficas, quando aqueles já estiverem desempenhando o ofício docente.

Nesse aspecto, Sandy conta que o retorno por parte dos alunos (professores em formação) é sempre muito positivo, pois eles conseguem acessar questões que ainda não haviam percebido e que foram possibilitadas pelos filmes vistos e trabalhados na sala de aula universitária, embora muitos já tivessem visto os filmes anteriormente em outros espaços. De modo recorrente, são falas ouvidas por ela: “nossa, é mesmo, dá pra gente trabalhar com filme.” “Nossa, eu não tinha pensado pra esse lado; eu já tinha visto tantas vezes esse filme, mas eu não tinha pensado assim” (Sandy).

### 6.2.6 Alegria

“Eu sou aquela professora do Ensino Superior que parece a professora da escola” (Alegria).

A aula da nossa protagonista com o suporte dos filmes de cinema é um momento muito aguardado para os seus alunos (futuros professores). Dos elementos essenciais em uma sala de cinema convencional, nada fica a desejar em sua sala de aula. Estou a falar de filmes, de pipocas e refrigerantes. Alegria, personagem filmico da animação “Divertida Mente” (Pete Docter, 2015), produzida pela *Pixar Animation Studios* e distribuída pelos estúdios *Walt Disney*, foi o nome escolhido para representar a professora, neste trabalho. Daí já se percebe o porquê dessa escolha: “Eu faço toda a expectativa. Pra começar, eu levo pipoca e refrigerante. Aí eu mesmo faço a pipoca. Se o lugar tiver um micro-ondas, eu faço lá as pipocas, pra ficar quentinhas. Eu crio aquele clima, e aí a gente assiste” (Alegria).

Alegria encontra-se na faixa de 46 a 50 anos de idade. Dos 21 anos de experiência docente, 20 deles são dedicados ao Ensino Superior, onde já atuou em diversos cursos de licenciatura, dentre eles: Pedagogia, Química, História, Física, Biologia, Educação Física e Letras. Costuma utilizar cerca de dois filmes por semestre. Os gêneros cinematográficos mais apreciados são: drama, histórico, biográfico, filmes de escola e documentários, cujos meios de acesso a estes se dão de modo mais frequente nas salas de cinema convencionais e nas plataformas de *streaming*.

De família humilde, Alegria diz que os seus primeiros contatos com o cinema foram por meio da televisão aberta, mais precisamente pelo único aparelho que havia em casa e que precisava ser disputado com os dois irmãos. Ela conta que cabia a quem ligasse o aparelho primeiro, o direito de assistir à programação desejada. Para a nossa protagonista, foram muitas as corridas realizadas para assistir aos filmes na Sessão da Tarde<sup>60</sup>, a única referência de cinema em sua infância, “e ainda com todo aquele cuidado da mãe e do pai sobre o que deveria ou não assistir” (Alegria).

No período como estudante da Educação Básica, não recorda de nenhum professor que tenha utilizado filmes em suas aulas, mas como aluna de um curso de licenciatura é que vieram as suas primeiras experiências com os filmes em ambientes educativos, e elas são antagônicas.

---

<sup>60</sup> Programa de sessão de filmes exibido pela TV Globo, à tarde, de segunda a sexta-feira, desde o ano de 1974.

Alegria, ao vasculhar as suas lembranças, faz menção ao fato de que uma professora de “Psicologia do Desenvolvimento” e alguns docentes da área de História e Filosofia usavam bastantes filmes. Entretanto, as mesmas lembranças do período a fazem estabelecer uma crítica ao modo como alguns professores utilizavam tal recurso.

Existiam professores que passavam filmes descontextualizados. O professor faltava aula e mandava um recado: ‘diga aos alunos que assistiam ao filme tal’, mas não tinha nada a ver com o conteúdo, e depois ele nem discutia nada sobre o filme, sobre o conteúdo. Então, às vezes isso também não fazia sentido, né?! (Alegria).

Tal crítica trazida por Alegria, infelizmente ainda é realidade em muitas práticas docentes, por meio das quais o filme é utilizado apenas para preencher lacunas e, desta forma, encarado como “enrolação” de tempo pelos estudantes e até por alguns gestores, tal como constatado em minha pesquisa anterior (Oliveira, 2017) com esse objeto. Nunca é demais lembrar que a prática com os filmes em sala de aula precisa ser bem planejada e conter um objetivo pedagógico claro, para que a sua utilização faça sentido.

Entretanto, foi na pós-graduação *stricto sensu*, onde houve a quebra da impressão de que a função dos filmes era a de “tapar buraco”. Segundo a nossa protagonista, no local mais improvável (a pós-graduação, como faz questão de frisar), foi onde ocorreu o encontro entre ela e os filmes como dispositivos formativos por meio de uma disciplina vivenciada no mestrado em que toda a sua estrutura foi permeada por filmes. A experiência, apesar da surpresa inicial causada nela e nos colegas, foi tão transformadora que, anos mais tarde, a docente resolveu também fazer uso de filmes em suas práticas como professora universitária.

Alegria considera que os filmes vistos, nomeadamente, na graduação e na pós-graduação, tais como: “Ao mestre, com carinho (James Clavell, 1967) e “Clube do imperador” (Michael Hoffman, 2002) mexeram com as suas emoções e a ajudaram a tomar a decisão de abandonar o antigo trabalho em um banco e a seguir a carreira docente, inicialmente na escola básica, e depois como professora formadora em uma universidade pública, a qual assevera:

e esse caminho, digo que o cinema fez parte dele. Eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso, até você me provocar aí com essa sua pesquisa. Eu nunca tinha parado pra pensar sobre a influência do cinema e dos filmes, na minha formação e na minha vida, nunca! (Alegria).

A entrevista com Alegria, tantas vezes marcada e desmarcada diante da intensa rotina laboral, comum a todo professor universitário, aconteceu no dia 25 de maio de 2022, entre o intervalo dos turnos de trabalho. A própria relatou que, ao ver o meu pedido em sua

caixa de *e-mails* para participar da pesquisa, não titubeou: “[...] eu parei para responder, porque quando vi quem era o seu orientador, eu disse, eu tenho que parar para responder esse moço.” Sorte a nossa!

### 6.2.7 *John Keating*

“Minha mãe dizia assim: ‘Você está cansado? Carregue pedras’. Então, você descansa enquanto carrega pedra” (John Keating).

O protagonista da vez escolheu para o representar nesta escrita o codinome de John Keating, o professor de Literatura que marcou gerações em “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1990), tamanho o impacto provocado com a sua didática inovadora, à época, responsável por desestabilizar uma renomada e conservadora instituição educacional voltada aos filhos da elite econômica estadunidense, final dos anos 1950.

Situado na faixa de idade entre 51 e 55 anos, com mais de 30 destes de experiência como professor universitário, o John Keating (da vida real) considera o cinema como uma linguagem que precisa ser lida, para que dela se tire o máximo proveito possível. Os seus gêneros cinematográficos preferidos são: drama, romance, histórico, biográfico, comédia, musical e documentário. Ultimamente, diz não frequentar muito as salas de cinema convencionais, dado o ativismo que encontra na carreira universitária, preferindo acessar os filmes por meio dos canais de televisão abertos e fechados (por assinatura).

Nascido no interior de um expressivo estado brasileiro, o nosso Keating tem lembranças de assistir aos primeiros filmes na infância e adolescência no antigo aparelho de televisão (em preto e branco, frisa) em sua casa antes das 21 horas, horário em que a torre de tevê que cobria a região na qual morava, desligava. Ele conta que a primeira vez que foi ao cinema para ver um filme dos Trapalhões, resultou em um episódio conflitante na família. “A minha avó, ela é de uma Igreja Batista e ela achava que sentar numa sala de cinema era ir à roda dos escarnecedores. Então, assim, não se tinha uma boa visão a de ir a uma sala de cinema” (John Keating).

Ao ouvir esse episódio da vida de nosso protagonista, foi inevitável não recordar algo que aconteceu comigo, quando quase tomei uma surra do meu pai, simplesmente porque, em um belo dia, saí de minha cidade rumo a Fortaleza para levar meus dois irmãos menores para ver um filme no Cine São Luiz. Meu progenitor alegou que tal ato era de “gente que não tinha o que fazer” e ainda estava a “desencaminhar” meus dois irmãos.



Os acontecimentos citados (o vivido por Keating e por mim) aconteceram em épocas, contextos e locais geográficos diferentes, contudo expressam um pouco do estranhamento e certo preconceito que muitos dos residentes de áreas mais distantes dos grandes centros urbanos tinham da sétima arte. Meu pai nunca foi a uma sala de cinema, a avó de Keating certamente também não, mas ambos possuíam a estranha certeza de que esse lugar não era apropriado para eles e seus familiares. Mais adiante, no Apêndice D, apresentarei e discutirei a desigual distribuição das salas de exibição de filmes pelo território brasileiro, com forte localização destas nas grandes cidades, o que, provavelmente, poderá explicar as reações da avó de John Keating e de meu pai. Enquanto isso, voltemos à sinopse de Keating.

Anos mais tarde ao episódio das primeiras idas ao cinema, nosso protagonista vivenciou uma experiência formadora em sua vida. Ele nos conta que, no ano de 1984, já na condição de estudante do Ensino Médio de uma escola pública, teve a possibilidade de ir ao cinema (por meio de uma atividade promovida pelo colégio) para ver o documentário “Jango” (Silvio Tandler, 1984) sobre o presidente João Goulart. Viviam-se os últimos “suspiros” da Ditadura Militar (promovida pelo Golpe de 1964), época em que a efervescência pelo retorno da liberdade ao país já era incontornável. Tal experiência causou no nosso protagonista a vontade de entender mais a situação política do seu país e o interesse de participar ativamente de movimentos do gênero. “Você saía, depois do cinema, querendo fazer a revolução, querendo gritar na rua, e isso foi uma experiência, assim, muito, muito comovente e politicamente bastante importante”, pondera Keating.

Passado algum tempo e já como estudante de instituição pública de Ensino Superior localizada na capital do seu estado, onde passou a residir, Keating conseguiu viver uma série de experiências com os filmes. Freqüentador assíduo dos vários cinemas espalhados pela cidade, também fazendo parte de cineclubes, a imersão na sétima arte foi algo que o contagiou, tanto que na universidade, após o almoço e antes da próxima aula, ele estava pronto para assistir a um filme no espaço acadêmico. Destarte, se pode perceber que o cinema representou uma formação complementar, como assim definiu o nosso protagonista acerca do contato com os filmes em seu percurso formativo.

Embora tenha feito utilização de filmes em sala de aula nas disciplinas que ministra em vários cursos de licenciatura, John Keating considera que o cinema deve fazer parte da convivência universitária, no sentido de que ele esteja disponível para os estudantes e não, necessariamente, dentro da sala de aula.

Nesse sentido, durante a época em que foi coordenador de um curso de licenciatura de uma universidade pública, o professor organizou duas atividades formativas interessantes e

com cinema. Uma delas foi uma parceria com um conhecido *shopping center*, em que se promovia a exibição gratuita de filmes com temáticas históricas para os estudantes e a comunidade em geral, seguida de debates. Tal atividade acontecia sempre nas noites de sextas-feiras e nas manhãs de sábado, e durou cerca de 3 anos.

Outra atividade foi o Cine PET, quando Keating exerceu a função de tutor desse programa formativo e promovia sessões de cinema para os alunos em horários extraclasses. Tais sessões envolviam temáticas previamente selecionadas, as quais eram problematizadas nas discussões que aconteciam após a exibição. A respeito da experiência, faz menção ao trocadilho dito por sua mãe acerca da condição de carregar pedras (aludida no início da presente sinopse), explicando-a do seguinte modo: “Enquanto você carrega pedra (tá lá na sala de aula realizando os trabalhos acadêmicos). Quando você descansa [em horários de intervalos, almoço ou mesmo extraclasse], você também tá carregando pedra. Você, também, está se formando” (John Keating).

Percebe-se, então, que a experiência particular de Keating com os filmes de cinema aconteceu por meio de uma formação complementar, isto é, eles não se faziam presentes necessariamente dentro da sala de aula. Entretanto, conforme verificado em seu relato, os filmes apareceram fortemente em outros cenários da convivência acadêmica e deixaram as suas contribuições, e é também desse modo que ele concebe a relevância dos filmes para as formações acadêmica e profissional dos seus alunos, futuros professores.

### 6.2.8 Evey

“É uma arte que permite muitas possibilidades de pensar e de compreender a realidade” (Evey, 2022).

Evey é a personagem feminina de “V de vingança” (James Mc Teigue, 2006), a qual usa sua coragem e capacidade de luta como armas em prol de um mundo melhor. Foi a interpretação que a protagonista da presente sinopse utilizou para justificar o personagem fílmico escolhido para representá-la neste trabalho. As histórias das duas personagens (a da ficção e a da vida real) têm o mesmo ideal: a luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Para tal intento, uma faz uso de armas letais, já a outra utiliza a Educação como uma “arma” mais poderosa.

O cinema aparece como uma das possibilidades utilizadas por Evey em sua “missão”. Situada na faixa etária entre os 51 e 55 anos, professora com mais de 22 anos atuando na Educação Superior, em cursos de licenciatura, a entrevista com ela ocorreu na tarde do dia

6 de junho de 2022. Foi uma verdadeira aula de cinema, tamanho envolvimento dela com a sétima arte.

De gosto eclético, ela já anuncia que é cinéfila:

Gosto de filmes clássicos, super antigos, ainda no preto e branco, mas eu também gosto desses de bilheteria, um ‘Não olhe para cima’, que acabou de passar, né? Eu gosto de romance, eu gosto de tudo que você puder imaginar em cinema, eu aprecio. Eu aprecio a arte filmica<sup>61</sup> (Evey).

Para Evey, até mesmo produções comerciais (“de bilheteria”), fazem parte do seu gosto, porque a arte cinematográfica, como um todo, é sempre um campo imenso de possibilidades a serem desbravadas em sala de aula.

Evey, assim como outros protagonistas aqui trazidos, teve os seus primeiros contatos com os filmes por meio dos canais da televisão aberta, em condições não muito favoráveis, haja vista a situação econômica da família, que não permitia ter um aparelho de tevê em casa, soma-se a isso o fato de morar no interior. O contato com os filmes, de modo mais sistemático, só foi possível ao entrar em uma universidade pública para cursar uma licenciatura, curso que permitiu Evey um dia sonhar ser professora universitária.

Desde os primeiros meses no curso, Evey já se envolveu com o movimento estudantil. Nas reuniões da entidade, assistia a filmes com temáticas voltadas ao universo da militância dos estudantes para discutir os postulados de autores, a partir das obras cinematográficas. “Eu tenho a impressão que começou dali, essa paixão pelo cinema” (Evey). Foi nesse período que ela frequentou assiduamente os cinemas e ficava querendo discutir os filmes, antes mesmo de acabarem, o que segundo informou-me, atrapalhava bastante o restante da plateia. “As cenas ficavam na minha cabeça; foi aí que eu fiquei achando que o cinema era mais do que eu imaginava para mim, sabe?” Ou seja, o cinema já não era algo mais para passar o tempo, para simples entretenimento. Assim, já se percebia certa função educativa nos filmes vistos por Evey.

Anos mais tarde, já na condição de professora do Ensino Superior, iniciou o trabalho de utilização de filmes em suas aulas. Para Evey, o cinema a ajuda a trabalhar com

---

<sup>61</sup> A produção apontada por Evey trata-se de “Não olhe para cima” (Adam McKay, 2021), em que astronautas descobrem a existência de um meteoro em rota de colisão com a Terra, mas ao levarem a notícia às autoridades e às mídias americanas, surpreendem-se devido à forma como são recebidos e pelo pouco ou nenhum interesse deles na recém-descoberta, fazendo prevalecer certo negacionismo científico e a manutenção de uma população ignorante e obcecada pelas redes sociais. O filme, produzido e divulgado por uma famosa plataforma de *streaming* repercutiu bastante em nosso país, ainda mais por muitos espectadores fazerem comparações entre o seu enredo e o cenário político vivido no Brasil, em 2021, diante das polêmicas envolvendo atitudes de membros do Governo Federal em torno da pandemia da Covid-19.

categorias difíceis, “áridas”, como as define. “Porque eu trabalho com disciplinas um pouco áridas, com conceitos mais sólidos, mais densos, mais confusos, e o cinema me ajudava nisso” (Evey).

Diante do exposto, ao trabalhar com certo conceito “árido”, Evey fazia menção a determinado filme ou mesmo a uma cena para ajudá-la na sua explicação e facilitar o entendimento dos alunos. Assim, o filme acabava sendo algo facilitador para o ensino (por parte do professor - ajuda em sua sistematização), bem como na aprendizagem dos alunos. “Porque eu uso cinema como um recurso até meio que didático, né?! Quando eu estou explicando alguma coisa que eu noto que é mais árido, então digo: ‘Gente, vocês conhecem o filme tal? Então, o filme tal tem uma cena tal, que trabalha isso e tal, tal...’” (Evey).

Tamanho envolvimento com os filmes, não demorou muito e a professora Evey resolveu criar em parceria com uma colega e alguns alunos (seus doutorandos e bolsistas), um projeto de extensão universitária que viesse a trabalhar com temáticas de filmes ligadas à Educação, ao mundo do trabalho e às questões sociais emergentes (como as de gênero e as questões étnicas, por exemplo). Em paralelo às atividades no referido projeto, a professora Evey utiliza os filmes dentro das disciplinas que ministra nos cursos de licenciatura.

Para tanto, destaca a importância de pensar o filme com uma função pedagógica, como uma atividade que se encontra interligada com outras, visando atingir um determinado objetivo. Neste sentido, chama a atenção para a necessidade de um bom planejamento para o seu uso, “porque eu tenho que saber qual o conteúdo que esse filme vai se encaixar; qual vai ser a metodologia que eu vou usar para explorar esse filme; é o debate, é uma dinâmica... você pode usar temas, questões geradoras...” (Evey). Então, significa que é preciso gastar tempo para pensar o uso do filme dentro da proposta da disciplina. Não é “o filme pelo filme”, uma espécie de “tapa buracos” como, infelizmente, muitos educadores ainda pensam e utilizam.

Mesmo diante de uma carga-horária insuficiente e de tantos objetos de conhecimento a serem mobilizados, os filmes para Evey merecem destaque dentro desse tempo precioso, por conta dos ganhos percebidos quando ocorre a devolutiva dos alunos. “Professora, depois que eu vi esse filme, eu sou outra pessoa.” “Ah! Esse filme, pra mim, foi um divisor de águas.” “Professora, impressionante, eu já tinha assistido esse filme e eu não tinha me tocado dessas coisas.” “Então, isso foi cada vez mais me apaixonando, sabe?” (Evey).

### 6.2.9 Captain

“No dia que completei 14 anos, eu fui para o cinema” (Captain).

Muito emblemática a frase acima dita por mais um protagonista deste enredo. O personagem escolhido para representá-lo é Captain, como era chamado o professor de Literatura, John Keating, de “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1989), filme por ele visto nos anos 1990, nas instalações do Cine São Luiz, no centro de Fortaleza.<sup>62</sup> Sua entrevista aconteceu no dia 8 de junho de 2022.

Entre a faixa etária dos 56 a 60 anos, Captain recorda que os seus primeiros contatos com a sétima arte foram por meio da televisão aberta, sentado no chão da casa dos vizinhos, uma vez que “a televisão era artigo de luxo nos idos de 1970”, diz. A primeira ida ao cinema só se tornou possível exatamente no dia do seu aniversário de 14 anos, diante da permissão do pai e da concessão da censura, que vigorava no Brasil naqueles anos de Ditadura Militar.

Tal experiência foi tão significativa para Captain, que ao falar dela, se emociona, embarga a voz e os olhos marejam, mas nada que o impeça de lembrar, com riqueza de detalhes, daquele dia.

Eu tenho saudades. No dia que eu completei 14 anos, eu fui para o cinema. Eu fui para o Cine *Art*, que foi engolido pelo estacionamento do José Frota, hoje Anexo 2 do José Frota [hospital], ali na Barão do Rio Branco. Era um cinema bonito. Muito bem estruturado, muito arrumado, muito limpo, sabe? Lindo mesmo! Os assentos eram cinzas, muito confortáveis, a tela muito bem projetada e eu fui assistir “Os Sete texanos”. Era o filme em cartaz, ainda recordo, era a censura de 14 anos (Captain).

Desde então, o nosso ávido espectador de filmes não parou mais de frequentar as salas de cinemas da capital cearense. Traz em sua memória todos os seus nomes e endereços (até mesmo dos que já não existem), reafirmando o grande apreço pela sétima arte. Recordar-se com alegria do dia em que saiu do cinema onde assistiu ao lançamento de *King Kong* (John Guillermin), nos idos de 1976, e que ao olhar para os prédios, situados no seu trajeto de volta para a casa, ficou a imaginar: “Rapaz, se aparecer aquele macaco gigante aqui...” Tal era o impacto proporcionado pela verossimilhança dos filmes e o fascínio causado em seus espectadores.

---

<sup>62</sup> Como o leitor já deve ter percebido, dois professores escolheram o mesmo personagem filmico para os representarem neste estudo. Por obedecer, rigorosamente, a forma como cada um se referiu ao personagem principal de “Sociedade dos poetas mortos”, John Keating e Captain (este último nome tratava-se da forma como carinhosamente o professor era chamado por seus alunos na trama), assim, foram preservadas as identificações dos dois participantes.

Captain já exerce a profissão docente há 35 anos, 26 destes voltados exclusivamente para o Ensino Superior. Admirador das artes e influenciador dos seus alunos para que eles também possam apreciá-las, tem predileção por cinema desde os tempos infantis. Seus gêneros preferidos são o drama, o romance, os filmes históricos e os de escola. Atualmente, prefere assistir via TV por assinatura. Utiliza, no mínimo, um filme por semestre em cada disciplina que oferta.

Captain acredita que os filmes de cinema sempre passam mensagens para os seus espectadores, tanto positivas (no sentido de orientações, reflexões, ideias...) quanto negativas (comportamentos e atitudes que podem ser preconceituosos). Por esta razão, considera a necessidade de sempre fazer uma revisão crítica sobre o que assiste. Destarte, ele costuma realizar tal análise por meio de conversas e debates com os licenciandos após a exibição de filmes em sala de aula.

O trabalho pedagógico com o cinema começou bem cedo, ainda nos anos 1980, quando Captain iniciou a carreira no magistério em uma escola de Educação Básica. A experiência foi tão positiva que, a partir daí, ele nunca deixou de incluir filmes em sala de aula. Poucos anos depois, já na condição de professor substituto de uma instituição pública de Ensino Superior, passou a contar com uma infraestrutura satisfatória para utilizar a sua metodologia, a saber: uma sala de cinema equipada com TV, telão, aparelho de DVD e videocassete. “Tudo arrumadinho”, diz, ostentando certo orgulho. Além deste espaço, havia uma videoteca e um acervo de filmes que podiam ser acessados pelos professores e alunos da referida universidade.

Em sua narrativa, Captain conta que sempre seleciona os filmes em consonância com as disciplinas que ministra para que faça sentido o seu uso como metodologia de ensino, mas considera que o filme escolhido também precisa se aproximar da questão educacional, “porque é fundamental na formação deles [dos alunos], já que estão num curso de formação de professores” (Captain). Assim, lista alguns filmes que são considerados, de acordo com as suas palavras, “escatológicos”, “sagrados”, o qual não desiste de utilizá-los, são eles: “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1990); “Um novo homem” (Penny Marshall, 1994); “Tempos modernos” (Charles Chaplin, 1936) e “Nenhum a menos” (Yimou Zhang, 1998), cujos filmes ajudam a fazer com que os alunos reflitam sobre questões consideradas importantes no ofício docente, tal como a responsabilidade inerente a todo educador, uma vez que

a docência, não é uma atitude de aventureiros. Você não pode se aventurar. Ah! Eu vou ser professor, porque eu quero simplesmente ser. Não! Você vai ser professor porque você sabe ser professor. Primeira condição pra você ser professor é saber o que você vai fazer e o que vai ensinar (Captain).

Nesse aspecto, o docente acredita que as linguagens artísticas dos filmes são elementos privilegiados na formação de professores, por saírem um pouco da esfera da técnica, da ciência e se abrirem para a liberdade das linguagens, e por isso “conseguem penetrar muito mais na vida das pessoas”, assevera Captain.

### **6.2.10 Maria**

“O amor pelo filme, pelo cinema, o uso pedagógico dele; essa relação foi ampliando-se. Ela foi ganhando mais corpo e eu fui tendo mais consciência dela na minha vida. E na minha docência ela vem” (Maria).

A entrevista com Maria ocorreu no final da tarde de 24 de junho de 2022. A escolha do seu codinome deveu-se à grande admiração que a professora tem pela pedagoga italiana, Maria Montessori, e por gostar do filme: “Maria Montessori, uma vida dedicada às crianças” (Gianluca Maria Tavarelli, 2006), sendo uma importante fonte de inspiração.

Maria, como muitos dos protagonistas narradores aqui apresentados, teve uma infância pobre em uma cidade do interior cearense, onde um aparelho de televisão não existia em sua casa. Para suprir tal ausência, costumava ir até a calçada da casa da vizinha para ver um pouco do entretenimento televisivo, uma vez que a mãe, como “boa sertaneja que era” - demarca nossa protagonista - não permitia que as filhas (três, das quais Maria era a mais velha) fossem ver tevê em casa alheia. Contudo, a docente conta que, mesmo à revelia da mãe, apesar de as referidas condições, encantou-se pelos primeiros filmes que viu. “Nessa memória, agora puxada, o máximo que eu tenho de semelhança é a tevê preto e branco na casa da vizinha em que eu assistia filmes. E é isso!” (Maria).

Já na adolescência e morando na capital, “puxa” da memória (o verbo puxar faz alusão ao esforço de recorrer à memória, de vasculhar lembranças que, talvez, nunca foram acessadas diante da surpresa com a pergunta da pesquisa), as lembranças vividas no Cine Teatro São Luiz, onde costumava entrar com os amigos, às 10 horas da manhã e só sair quando o equipamento cultural (ainda hoje existente) fechava as portas. Tudo para apreciar as sucessivas exposições de *Dirty Dancing* (Emile Ardolino, 1987) e dançar com os amigos todos os “ritmos quentes” exibidos no ecrã. “Aí a gente ia pra trás, em bloco, e ficava lá dançando, iguais a eles [referência ao casal de atores Patrick Swayze e Jennifer Grey]. Às vezes se aglutinando muito, às vezes conseguindo dançar, porque a proposta era aprender todos os passos de dança” (Maria).

Professora há 34 anos, metade deles dedicados ao Ensino Superior, Maria encontra-se na faixa etária dos 51 a 55 anos de idade. Aprecia ver filmes nas salas de cinema com quem

vai, de vez em quando, com uma amiga (também professora) para depois conversarem sobre a obra. Contudo, também assiste a filmes pelos canais da televisão por assinatura. Os seus gêneros preferidos são: drama, romance, histórico, biográfico e filmes de escola.

Maria, ao longo da entrevista, deixa transparecer uma relação afetiva com os filmes. Sua narrativa vai muito ao encontro da tese defendida no presente trabalho (a qual acredita que os professores de cursos de licenciatura que se utilizam de filmes de cinema em suas práticas formativas fazem isso porque possuem uma relação permeada de experiências plenas de sentido, ao longo de suas histórias de vida, com tais objetos, e elas auxiliaram a sua constituição como professores e, por esta razão, reverberam em seu exercício profissional). “Então, o cinema me forma como pessoa [em uma relação] dialética, formativa, de sensibilidade. Eu fui levando isso na minha construção docente e hoje eu realmente reconheço na minha construção docente” (Maria).

Interessante notar a utilização do verbo “levando” (na primeira parte de sua fala) e que diz respeito a algo que foi sendo agregado, associado. Depois, ocorre a substituição deste por outro verbo, o “reconheço” (utilizado em primeira pessoa do singular na segunda parte do trecho), no sentido de assumir (em definitivo) para si mesma e para o outro (o investigador) que essas experiências com os filmes a transformaram.

Nesse sentido, nossa protagonista aponta a necessidade urgente de mostrar para as novas gerações de professores, filmes que, de acordo com a sua percepção, ajudam a refletir acerca da pessoa, dos sentimentos e das ações vividas pelos professores representados em algumas obras filmicas, afirmando que: “se eu não fizer esse resgate, filmes vão se perder, filmes que mudaram a minha vida, que me constituíram como pessoa, como a pessoa que eu sou, como a professora que eu sou” (Maria).

Mais uma vez, percebe-se a ênfase em sua fala sobre as contribuições da sétima arte para a sua formação humana (nas dimensões de pessoa e de professora), revelando a plena conexão que existe entre os filmes e a sua humanidade.

Certa vez, em uma sala de aula, Maria arrancou as páginas de um livro e distribuiu para os alunos os textos nele contidos, sob o olhar surpreso dos estudantes que a indagavam o porquê de realizar tal ato. Como resposta, ela respondeu que não adiantava ter um livro, se existia a necessidade de acesso dos discentes aos textos nele contido. Em seguida, fez menção à turma de uma famosa cena do filme “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1989), em que o professor de Literatura, John Keating, pede aos seus alunos que rasguem as páginas de um livro que se propunha a ensinar a escrever poesia utilizando, para isso, a métrica matemática, o que contrariava a pedagogia daquele mestre. Ele defendia que, para escrever poesias, não se



deveria utilizar fórmulas rígidas, uma vez que cada um, livremente, poderia construir o seu próprio modo de escrevê-las.

Convém ressaltar que os atos da Maria (da vida real) e do Keating (da ficção) apresentam propósitos diferentes, mas ambos caminham para um mesmo ideal: a de uma educação mais humana e transformadora. Entretanto, não custa muito interpretar as palavras da primeira, quanto ao impacto que tal cena causou em sua formação docente, revelando um tipo de professor com ideais que considerou pertinente refletir.

Finalizadas as sinopses dos protagonistas desta tese, fica evidente o quanto as suas vidas encontram-se entrelaçadas com os filmes de cinema e o quão essa relação pode ser profícua em seus cotidianos pessoais e profissionais.

As próximas seções terão o objetivo de descrever e interpretar as vivências dos professores formadores com os filmes, o modo como estas se tornaram experiências formadoras em suas vidas e, por fim, como tais experiências repercutem em suas práticas formativas em cursos de licenciatura.

## 7 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS COM OS FILMES DE CINEMA

“O cinema é uma arte que produz deslocamentos, amplia repertórios para uma experiência formadora, além dos filmes” (Miorando; Oliveira, 2021, p. 550).

O propósito da presente seção é descrever o lugar que o cinema ocupa na vida dos professores universitários participantes deste estudo<sup>63</sup>, além de interpretar a transformação de suas vivências com os filmes em experiências formadoras nos seus cotidianos pessoal e profissional por meio de suas narrativas autobiográficas.

A seção encontra-se dividida em duas partes. Na primeira, serão apresentados os contatos iniciais dos participantes com os filmes de cinema e o que esses encontros representaram para as suas vidas, enquanto na segunda será discutido o surgimento das experiências formadoras na vida dos sujeitos, por meio da imersão e da ampliação de repertórios possibilitadas pela relação que estabelecem com os filmes de cinema.

### 7.1 Primeiros contatos dos professores formadores com os filmes

Inicialmente tida como inimiga do cinema, a televisão foi a responsável pelos primeiros acessos à sétima arte para muitas pessoas, principalmente àquelas que residiam em locais onde não havia salas de projeção de filmes. A celeuma provocada entre os partidários mais aguerridos dos dois canais de difusão da arte (cinema e televisão) pode ser explicada por muitos motivos, dentre eles o que trata da chegada dos primeiros aparelhos de tevê ao Brasil, na década de 1950 e sua popularização nos anos de 1970, o que provocou o fechamento de muitas salas de cinema, especialmente em cidades pequenas. O filme *Cine Holliúdy* (Halder Gomes, 2013) e a série televisiva de mesmo nome, têm como principal argumento a saga de Francisgleydisson (Edmilson Filho) para manter viva a paixão pela sétima arte, diante da chegada da televisão a uma cidade do interior cearense, com linguagem cômica e permeada de regionalismos.

Diante do contexto, para a quase totalidade dos protagonistas desta tese - os professores formadores que utilizam os filmes de cinema em suas práticas formativas em cursos de licenciatura - foi por meio da televisão que aconteceram os primeiros contatos com a linguagem cinematográfica.

---

<sup>63</sup> Discussão já iniciada na seção 6.

Para muitos deles, nascidos e habitando nos primeiros anos de vida em cidades pequenas do interior, nomeadamente zonas rurais, as salas convencionais de cinema não faziam parte do contexto social no qual estavam inseridos, o que inviabilizou significativamente o seu acesso a esses equipamentos na infância ou adolescência.<sup>64</sup>

O encontro com o cinema convencional só aconteceu para muitos dos participantes deste estudo quando já estavam na condição de adultos estudantes e/ou trabalhadores e habitando cidades maiores, notadamente nas grandes capitais brasileiras. Contudo, mesmo diante dessas limitações, as vivências com os filmes proporcionaram experiências formadoras para as suas vidas.

De maneira análoga aos colaboradores da pesquisa, o meu primeiro contato com a linguagem do cinema, conforme mencionei na primeira seção deste trabalho, aconteceu por meio dos filmes exibidos pelos canais da televisão aberta. Em geral, eram exibidas produções comerciais que haviam alcançado bons resultados de exibição nos cinemas e que, passado algum tempo de seu lançamento, eram esperadas com muita ansiedade para serem vistas por meio da tevê. Ansiedade esta influenciada pela empolgação das emissoras ao anunciarem a exibição de determinado filme, o que trariam bons índices de audiência.

Preciso lembrar ao leitor que estou a contextualizar um pouco do que vivi nos anos 1980, época em que não havia plataformas de *streamings*, e a única maneira para assistir a filmes, diante da minha realidade, era esperar para vê-los quando fossem exibidos na “telinha”. As locadoras de fitas de vídeo, no formato VHS, também não faziam parte do meu contexto social naquela altura.

Na trajetória de vida da maioria dos colaboradores desta pesquisa, conforme mencionado, o contato inicial com os filmes ocorreu pela tevê em anos anteriores aos meus, como é possível perceber em alguns excertos de suas narrativas: “Eu sou de uma família muito desprovida de recursos e, na época, o máximo que nós tínhamos era a tevê aberta para ver cinema e ainda com todo aquele cuidado da mãe e do pai, sobre o que deveria ou não assistir” (Alegria). “Eu era da época da Sessão da Tarde. Como eu estudava de manhã, ao chegar em casa, podia ver um filme à tarde” (Sandy). “Em casa, a tevê chegou quando eu já tinha nove

---

<sup>64</sup> Como fundamentou teoricamente Ferrarotti (2010) as narrativas autobiográficas dos sujeitos nos proporcionam, além de informações muito particulares de suas trajetórias, o conhecimento das realidades histórica e social em que estão/estiveram inseridos. Desta forma, convido o amigo leitor para apreciar no Apêndice D, um breve panorama da situação acerca da quantidade e da distribuição de salas de projeção de filmes existentes no Brasil, mediante dados produzidos e divulgados pela ANCINE, no ano de 2021.

anos de idade, quando o meu pai comprou uma tevê. Então, assim, na minha infância mesmo, não havia essa questão da imagem propriamente dita. Era livro, rádio...” (John Keating).

Alegria conta que para ter acesso à televisão em sua casa, havia uma certa disputa entre ela e os irmãos, e quem fosse o primeiro a ligar o aparelho, teria o seu controle e o direito de assistir ao que interessasse. “Quem fosse o primeiro a ligar, seria o dono do horário”, diz nossa narradora. Ela ainda comenta o fato de haver uma certa vigilância exercida pelos pais acerca da programação que estava a ser vista pelos filhos.

Na narrativa de Sandy, os primeiros acessos aos filmes aconteceram por meio da programação de uma grande emissora de televisão brasileira dedicada à exibição de filmes no período vespertino. Tal programação apresenta, desde o ano de 1974, filmes considerados amenos diante do horário em que são exibidos e conta com muitas reprises de produções famosas e que marcaram gerações. Quem nunca viu, em algum momento da vida, “A lagoa azul?” (Randal Kleiser, 1980) Narra as aventuras de duas crianças que crescem sozinhas em uma ilha tropical - apontado por alguns *blogs* especializados em cinema como um dos filmes mais exibidos na Sessão da Tarde.

Já para John Keating, a televisão chegou à sua casa quando ele estava com 9 anos de idade, e veio a somar com os artefatos culturais aos quais já tinha acesso, como o livro e o rádio. Assim como acontecia com Alegria, havia certo policiamento dos pais de Keating sobre o que poderia ser ou não visto. Outro fator limitador dizia respeito ao fechamento do sinal da antena de televisão, às 21 horas em sua cidade, que o impedia de ver algo que fosse exibido após esse horário.

Entretanto, para outros colaboradores, havia a dificuldade de acesso a um aparelho de televisão, diante dos escassos recursos financeiros da família ou mesmo da região interiorana em que habitavam. A solução encontrada era contar com a solidariedade dos vizinhos que tinham o aparelho e possibilitavam que os docentes assistissem aos programas preferidos, dentre eles, os filmes, de modo coletivo.

Eu lembro de criança já assistir filmes pela vizinhança, que, geralmente, havia um círculo de solidariedade, né? A vizinha, o vizinho de melhor condição que tinha a televisão, abria as portas e permitia a garotada entrar, desde que ficasse em silêncio (risada). E todos sentadinhos no chão. Então, eu sempre assistia filmes assim (Captain).

“Eu fui uma garota pobre do interior, que não tinha acesso à arte fílmica. Então, o único entretenimento que a gente tinha, numa família enorme, era a novidade de uma televisão, que nem tinha na minha casa” (Evey). “Eu tive um grande encantamento assistindo, da calçada,

bem longe, na casa de uma vizinha. Minha mãe, como toda boa sertaneja, com a filha ali, oh, na regra, não deixava sair pra assistir televisão na casa alheia” (Maria).

As narrativas de Captain, de Evey e de Maria fizeram-me recordar aspectos interessantes da minha infância e início da adolescência, embora as experiências relatadas por eles tenham acontecido anos anteriores às minhas vivências. Assim, não há como não trazer à memória os momentos de solidariedade, conforme pontuou Captain, em que minha família era uma das poucas da rua onde morávamos que possuía um aparelho de tevê, o que fazia com que abrissemos as portas de nossa casa para receber os vizinhos que não tinham o referido aparelho para assistirem conosco aos programas televisivos.

Confesso que lembro com muita saudade daquelas noites em que nos reuníamos para assistir juntos às novelas, aos telejornais e aos filmes. Dividir as gargalhadas ou mesmo as tensões diante das cenas vistas, bem como a garrafa de café, o bolo fofo ou mole, o dindim de coco branco ou queimado. Foi uma experiência social interessante e formativa em minha vida. Por meio dela, aprendi, dentre outras coisas, a exercitar o desprendimento aos bens materiais desde muito cedo. Por meio dessa tomada de consciência (Josso, 2010a), hoje percebo que fatos como estes, afetaram diretamente os caminhos pelos quais segui, seja no envolvimento com as instituições religiosas que pregam a solidariedade e a partilha, seja na disposição de me tornar professor e fazer a opção pela escola pública, onde boa parte de sua população é composta de pessoas das classes econômicas menos favorecidas.

Ainda acerca dos primeiros acessos aos filmes, diferentemente dos colaboradores que tiveram contato com estes por meio de um aparelho de televisão, para outros, o acesso ao cinema convencional foi possível ainda na infância e adolescência, dois exemplos são as trajetórias de Ponyo e de Birgitte, como já descrito em suas sinopses. “E eu me lembro de ir criança ainda para o cinema, geralmente com alguns amiguinhos, com a minha mãe e com o meu pai, assim, uma coisa bem familiar” (Ponyo).

E, ainda adolescente, meu pai tinha uma livraria no centro da cidade de Fortaleza, e eu encontrava com ele no final do expediente para a gente ir ao cinema. E ele também gostava muito, então qualquer filme que estivesse em cartaz, nós assistíamos. Musical, filme de caubói, românticos, histórias de amor... Toda vida gostei demais de cinema. Realmente, é uma das boas memórias que eu tenho do meu pai (Birgitte).

Por meio dos relatos das colaboradoras, é possível perceber que as memórias desses eventos são sempre partilhadas na companhia de familiares, o que se conclui que ir ao referido equipamento cultural fazia parte de um *habitus* (Bourdieu, 2001), valorizado socialmente, e que foi repassado e incorporado com muito gosto pelas narradoras.

Há ainda relatos que expressam as primeiras idas ao cinema convencional como aquelas que aconteceram por iniciativa dos próprios sujeitos, sem a mediação direta da família, como foi este o meu caso. Foram iniciativas marcadas pela curiosidade do que poderia acontecer naquele lugar, como nos conta Yentl, a qual, embora muito jovem, resolveu entrar pela primeira vez em uma sala de projeção, conforme sua sinopse.

Indiferentemente do lugar onde ocorreram os primeiros contatos dos participantes com os filmes de cinema (televisão, salas convencionais de projeção, influenciados pela família ou mesmo por conta própria), o que chamo a atenção neste estudo visa perceber que os encontros iniciais entre formador e cinema foram tão significativos, ao ponto de que o ato de ver filme se tornasse um hábito incorporado às suas rotinas, possibilitando a transformação dessas vivências em experiências formadoras (Josso, 2010a, 2010b) repletas de sentido e significados para as suas vidas.

## **7.2 Imersão nos filmes como condição para as experiências formadoras**

A primeira ida de Yentl ao cinema aconteceu pela curiosidade que tinha de saber o que acontecia naquele lugar, onde costumava passar com o pai em frente ao prédio todos os domingos pela manhã. Após a primeira ida, o menino curioso nunca mais quis deixar de manter contato com o que lá experienciou. Dentre tantas experiências formadoras narradas durante a sua entrevista, destaco agora a que Yentl diz sobre a contribuição que o filme trouxe para o conhecimento de si mesmo e do outro.

E o cinema me dá uma outra possibilidade de perspectivas de existência, então, é por isso que eu tenho um certo apego assim, uma certa predileção por esses filmes que são mais biográficos. Mesmo sabendo que eles têm uma pegada, tem uma direção, tem um encaminhamento, tem uma intencionalidade que atende aos interesses de quem quer contar aquela história, mas mostram também modos de existência que são diferentes do meu, ou daqueles que eu tive a oportunidade de viver, não sei até que ponto eu escolhi, mas eu não sei até que ponto foi tudo fado, né? Assim, estava fadado a ser essa pessoa que está aqui hoje falando a respeito dessas coisas (Yentl).

Mesmo percebendo que os filmes obedecem a aspectos específicos de sua própria linguagem (convém lembrar que todo filme é um recorte de quem o idealiza), Yentl percebe neles a oportunidade de se auto forjar um ser humano mais empático e acolher as diferenças entre o seu modo de ser e o dos outros. Para tanto, demarca a sua preferência por filmes do gênero biográfico, devido permitir uma análise minuciosa da vida do cinebiografado, mostrando a sua humanidade de modo mais latente possível. Neste aspecto, pode-se perceber

que projetamos os personagens filmicos que nos identificamos muito em nós mesmos e as atitudes que eles tomam são propiciadoras de momentos de reflexão sobre as nossas próprias. Tal processo é explicado por Almeida (2001, p. 41), como o

Momento estético em que um objeto artística e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com os seus desejos, sentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos, à história do cinema.

A experiência imersiva com os filmes, construída na vida de Yentl, fez com que ele sentisse a necessidade de utilizá-los em suas práticas na condição de formador de professores, ao reconhecer que esses profissionais necessitam desenvolver competências relacionais no desempenho de seu ofício ao lidar com os outros e as suas singularidades. Tendo em vista que o professor lida em sua rotina com pessoas diversas, ele precisa estar “aberto” para perceber as subjetividades presentes nos indivíduos e assim estabelecer, com mais efetividade, os encaminhamentos necessários para o projeto de formação ali proposto.

Como já dito, é comum ao assistirmos um filme, nos envolvermos com o seu enredo, nos identificarmos com alguns personagens, ao ponto de nos vermos representados neles, em uma espécie de mimetismo (muitas vezes até inconsciente). Parece que, no fundo, o personagem com o qual nos identificamos tem a coragem de viver o que queremos, mas por algum motivo não possuímos a motivação necessária para darmos o primeiro passo. Duarte (2009) enfatiza que a identificação do espectador com o filme é condição para que este exista e o ato de assistência se efetive. Conforme observou Amélie, um filme ruim “é aquele que não dialoga comigo. É aquele que não me toca.” Sem diálogo e sem a identificação com algum elemento de sua narrativa, o filme não existe para o espectador.

Yentl descreve um pouco desse sentimento de identificação, permitido graças à entrega que fazemos no momento de assistir a um filme, e nos relata uma experiência vivenciada com “A rosa púrpura do Cairo” (Woody Allen, 1985) em que se identificou com a personagem Cecília, a qual diante de tamanho envolvimento com o filme, consegue adentrar o ecrã e participar da narrativa que estava a ser desenvolvida.

E no final das contas, quando o filme termina, que tudo volta a ser como era antes, que a realidade se impõe, que não era nada daquilo, você percebe que você mesmo saiu da realidade da qual você estava, da qual você vive, e acreditou que aquela fantasia era verdade, mas o cinema, ele me expande muito na possibilidade de ser empático; tem uns personagens que eu acho que são fantásticos assim, como essa moça do “A rosa púrpura do Cairo”, né? E quando o filme terminou eu percebi que eu tinha virado ela, eu fiquei com raiva do Woody Allen (Yentl).

Apesar do sentimento de raiva direcionado ao diretor da película, a experiência de imersão foi formadora para Yentl, porque permitiu que ele ampliasse a sua capacidade de empatia para com Cecília. E esta capacidade ele consegue transportar para outras produções vistas, também para a sua vida, o que sem a perspectiva dos filmes, tal competência socioemocional poderia não ser tão aguçada assim.

Outra experiência de entrega que produziu relevantes reflexões sobre a sua própria existência pode ser percebido no relato de Ponyo, a seguir:

Acabou o filme, eu queria ouvir a música e chorar (risada), né? Porque é isso! O que tá sendo roubado da gente é o nosso contato com a gente mesmo. Eu fiquei muito arrebatada. Muito mesmo! Foi uma coisa muito forte. E, ao mesmo tempo, se você não embarca, você também não sente, né?! Você também não vive a experiência. Então, eu me permiti viver essa experiência nesse filme e foi muito importante pra mim, pras coisas que eu estou pensando hoje no meu cotidiano (Ponyo).

O filme visto tratou-se da comédia “Toni Erdmann” (Maren Ade, 2017), que mostra um pai bem-humorado e enxerga a vida de forma leve, sempre alto astral, porém tem dificuldades no relacionamento com a própria filha. Esta sempre muito ocupada com a rotina de trabalho e as obrigações do cotidiano, nunca sobrando tempo para o lazer e a descontração. Considera o modo de vida levado pelo pai, sério obstáculo para um relacionamento saudável entre ambos, até que ele insiste em mostrar, de várias formas, que a vida é muito mais do que apenas o cumprimento de rotinas.

A experiência de Ponyo com “Toni Erdmann” foi tão emblemática que fez com que ela se visse retratada na história ali apresentada, no próprio modo de gerir o seu tempo e as suas prioridades, o que possibilitou empreender reflexões importantes acerca do momento pelo qual estava passando.

Bondía (2002) adverte acerca das dificuldades que temos hoje em vivermos experiências, no sentido que algo nos atravesse, nos afete e nos transforme. A experiência fílmica, narrada por Ponyo, pode fazer toda a diferença neste sentido, uma vez que os filmes conseguem adentrar a nossa vida por meio de seus enredos e personagens, facilitados pelos elementos técnicos que os constituem (música, montagem, ângulo de filmagem...). Quando tal atividade é realizada em seus lugares convencionais (nas salas de projeção), ela tende a ser mais



bem aproveitada e permite uma experiência estética mais valiosa.

Sandy, frequentadora de salas de cinemas quando ainda era comum encontrá-las nas ruas do centro da cidade em que residia na infância e adolescência, conta a sensação que lhe causou e, ainda causa, quando frequenta uma sala de cinema convencional e, para tanto, estabelece algumas diferenças em ver um filme no cinema e na tevê.

Ah! É diferente do que assistir em casa. Na tela do cinema, aquela sensação das luzes que se apagam, da tela que se acende... A gente se envolve muito mais, né?! Aquela expectativa que a gente tem de tudo grande. Então, quando a gente chega no ambiente lá, preparado para isso, é o som que te envolve de uma forma diferente do que em casa, mesmo que não seja nessas salas assim, 3D, 4D, mas o som já te envolve (Sandy).

Entretanto, parar e ver um filme com todo o “protocolo” que esta atividade requer, tem se tornado tarefa cada vez mais rara, dada a imensa quantidade de afazeres a que estamos submetidos em nossos cotidianos “pós-modernos”. Há nos relatos dos professores algumas referências quanto à ausência de tempo como uma das principais dificuldades para esse tipo de atividade. Situações do cotidiano profissional, como a preparação de aulas, a produção e correção de instrumentos avaliativos, além de reuniões de departamentos, foram alguns dos fatores atribuídos pelos formadores para a diminuição da frequência aos cinemas convencionais.

Além das experiências narradas por Yentl, Ponyo e Sandy, outros relatos estão permeados por experiências de imersão com os filmes que podem ser desencadeadoras de experiências formadoras diante da total entrega às suas narrativas.

A minha primeira experiência é essa: é de assistir e ficar totalmente... É como se eu dormisse. É como se eu me deslocasse. Eu tenho realmente uma experiência de imersão. O cinema para mim não é um passatempo. Ele me permite um deslocamento. Eu fico totalmente deslocada do meu cotidiano (Amélie).

Eu digo às vezes: Ah! Rompi com o cinema. Não quero um filme muito forte na minha vida hoje. Não quero! Não quero nada que me faça sofrer! E o filme me faz sofrer, claro! O filme mexe com questões muitas vezes que eu não quero naquele momento. O filme me faz chorar. Eu vivo intensamente, eu entro no enredo, né?! (Maria).

“Você saía, depois do cinema, querendo fazer a revolução, querendo gritar na rua, e isso foi uma experiência, assim, muito, muito comovente, eu diria assim, e politicamente bastante importante” (John Keating).

Amélie entende que os filmes não são produzidos apenas para entretenimento; vão além. Eles podem ser ricas oportunidades para reflexão de aspectos muito subjetivos de nossa

própria existência e de “escovar nossa vida a contrapelo, ampliando a passagem da memória para a imaginação, pelas ideias afetadas pelas imagens e sons” (Fresquet, 2017, p. 111-112) e com os filmes aprender e desaprender, como sugere a autora mencionada.

A entrega aos filmes na vida de Maria é tão forte pelas experiências mobilizadas ao longo de seu percurso de vida, que hoje ela diz não querer mais ver filmes que a façam sofrer. Em sua narrativa, conta emocionada como foi a experiência de assistir “Olga” (Jayme Monjardim, 2004), filme que relata a vida da militante comunista alemã que recebeu a missão de acompanhar o líder do movimento que tentou instalar o comunismo no Brasil, Luís Carlos Prestes, em sua viagem de regresso do exílio ao país. Na história narrada no filme e amparada pela biografia dos dois ativistas, eles se apaixonam e se casam. Com o fracasso do movimento, Olga, grávida de sete meses, é deportada à Alemanha (à época sob o domínio nazista). Por ser judia, é torturada e morta nas câmaras de gás do campo de concentração, onde esteve presa por vários meses.

O filme, baseado em fatos históricos e biográficos, mexe com questões humanitárias importantes e consegue tocar profundamente os espectadores mais sensíveis, assim como Maria e o autor desta tese, que tem trabalhado muito com ele, exibindo-o a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, dentro do programa do componente curricular de História. A comoção e o envolvimento dos estudantes com a sua narrativa são, sem sombra de dúvidas, mais eficientes do que qualquer aula expositiva sobre as temáticas históricas presentes na obra. É impossível assistir ao referido documento audiovisual e não se comover com as cenas e diálogos ali contidos. Por esta razão, Maria diz que não quer mais ver filmes dessa natureza, tal o grau de imersão que consegue desenvolver durante o momento em que está assistindo aos filmes.

Duarte (2009, p. 18), apoiando-se no historiador Eric Hobsbawm, assevera que os filmes de cinema possibilitaram aos indivíduos da contemporaneidade, uma maneira peculiar de perceberem a realidade dos fatos históricos. Mesmo que tenhamos informações sobre como ocorreu determinado acontecimento, quando vemos suas representações por meio das imagens em movimento, estas “teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos.” Tal percepção, segundo a estudiosa, também acontece nas concepções que temos, em nossa cultura, de relacionamentos amorosos, da sexualidade ou do ideal de família, por exemplo, como referências que emergem da relação que travamos com os filmes.

Na mesma linha de pensamento, John Keating nos diz que após assistir ao documentário “Jango”, saiu da sala de exibição querendo fazer a revolução e que o cinema o

motivou a se interessar por entender a política de seu país, ainda na condição de jovem estudante do Ensino Médio nos agitados anos de Ditadura Militar vividos no Brasil. Anos mais tarde, coincidência ou não, o fato é que o jovem Keating se tornou professor de uma disciplina pertencente à área das Ciências Humanas.

Outro exemplo de imersão foi relatado por Captain. Este nos informou que o cinema faz parte da sua vida desde a década de 1970, quando começou a frequentar as salas de cinemas localizadas em diversos pontos da cidade de Fortaleza. Ele recorda com muita saudade e tem um conhecimento geográfico peculiar, pois conta que os cinemas existentes nas décadas de 1970 e 1980 sucumbiram pela especulação imobiliária, resultando na transformação destes em lojas, armazéns e igrejas, fruto de seu esvaziamento com a chegada dos grandes conglomerados de cinema, hoje localizados em *shoppings centers* da cidade<sup>65</sup>.

Em uma dessas idas, Captain nos fala sobre a experiência vivida ao prestigiar, no Cine São Luiz, o lançamento de *King Kong* (John Guillermin, 1976). A sua imersão na projeção foi tão significativa que, ao sair da exibição, ficava a olhar para os prédios do centro da cidade e a imaginar que o macaco gigante (personagem principal do filme visto) poderia aparecer a qualquer momento.

Duarte (2009) explica que a situação vivida por Captain diz respeito à impressão de realidade, que segundo a estudiosa, é produzida pelo cinema como um mecanismo de criar uma realidade, mesmo que seja com base na ficção (como a que apresenta um macaco gigante a sair pelas ruas de uma cidade). Para isto, os seus idealizadores se utilizam de artifícios próprios da linguagem cinematográfica para criar tais efeitos, dentre eles: o movimento da câmera (para cima, para baixo ou para os lados), o foco no objeto a ser filmado (ampliação ou distanciamento), o som diegético (motivado pelo que acontece na imagem) ou não diegético (a trilha sonora inserida propositadamente para suscitar as emoções esperadas nos espectadores), dentre outros recursos.

Entretanto, a mesma autora sugere que ocorre aí um pacto entre espectador e o filme, uma vez que o primeiro busca a ficção e nela acredita como uma forma de fazer com que a experiência fílmica seja prazerosa e bem-sucedida, tal como aconteceu com Yentl em sua experiência com o filme “A rosa púrpura do Cairo”, como já pontuado nesta seção.

---

<sup>65</sup> Um dos mais emblemáticos cinemas da capital cearense, o Cineteatro São Luiz, construído entre 1939 e 1958, por muito pouco não se transformou em mais um templo de uma prestigiada igreja evangélica de destaque nacional. Disposto à venda pela família que tinha a sua posse, foi adquirido pelo Governo do Estado do Ceará no dia 24 de outubro de 2011, permanecendo como um equipamento cultural voltado à disseminação da arte e da cultura.

### 7.3 Ampliação de repertórios proporcionada pelo cinema

A partir das narrativas dos participantes do presente estudo foi possível constatar que, além da imersão, outra condição para o surgimento das experiências formadoras resultantes de suas vivências com os filmes de cinema diz respeito à ampliação de repertórios. Ampliação esta, percebida inicialmente na própria arte cinematográfica, o que possibilitou aos formadores o acesso a variados gêneros e estilos de produzir filmes e, depois, para o reconhecimento das diversidades geográfica e cultural existentes.

Ponyo esclarece que não consegue se ver sem os filmes na sua vida. “Acho que o cinema é tão presente, que é até difícil de se distanciar e olhar onde é que ele teve, porque a sensação é como se ele estivesse lá o tempo inteiro” (Ponyo, 2022). Assim como outros colaboradores deste estudo, ela tem o hábito de ver filmes desde a infância, o que permitiu um amplo conhecimento da diversidade de cinemas existentes e não ficasse apenas nos filmes comerciais ou no formato “padrão” (como ela mesma assinalou ao se referir aos filmes hollywoodianos).

Eu gosto muito de assistir filmes de diretores de outras culturas, que não só filmes hollywoodianos. [...] E, também, eu acho que o cinema amplia o nosso contato com as outras culturas que a gente não poderia ir. A gente não poderia estar naquele lugar, vendo aquele lugar, né? Então o cinema amplia a minha visão de mundo, meu repertório, meu entendimento... da minha relação comigo e com o outro. Entender também que eu sou bem pequenininha, né?! O cinema faz isso também. Entender que a gente é uma parcelinha aqui no Ocidente, que têm outros lugares que pensam de outra forma, que vivem de outra forma, que constroem linguagem de outra forma, que têm outras culturas, outros padrões de beleza, e eu acho isso fantástico! (Ponyo).

Do mesmo modo que a Ponyo, o cinema também proporcionou a Yentl, oportunidades de expandir o seu olhar, a diminuir as fronteiras entre o real e o imaginário, entre a sua realidade imediata e a que povoava a sua imaginação de menino que entrou em uma sala de exibição de filmes pela primeira vez aos dez anos de idade. Os filmes, para Yentl, não são mero entretenimento, uma simples diversão, eles o ajudam a perceber outras possibilidades de ser e estar no mundo, despertam para a existência de culturas diferentes da sua e para outras formas de comportamentos no planeta.

Sempre tive a possibilidade de perceber questões históricas e culturais que, sem o cinema, seriam mais difíceis de acessar. Por exemplo, um contato com a cultura do Oriente me foi proporcionado através dos filmes de Akira Kurosawa. Uma percepção da realidade alemã, pós-Segunda Guerra, pude encontrar nos filmes de Rainer W. Fassbinder (Yentl).

Amélie ressalta a oportunidade que os filmes oferecem para a ampliação de seu horizonte cultural, destacando que, ao assistir uma obra cinematográfica, ela consegue ver o cotidiano das pessoas retratadas: as obras de arte, a casa, as roupas que usam... Por isso, diz que gosta muito de assistir a filmes de culturas diferentes da sua, não por desejar estar lá, mas simplesmente para perceber detalhes do cotidiano diferentes do seu, e o quanto dessa percepção pode ser agregado à sua vida.

Tem quadro na parede ou não tem quadro na parede? É papel de parede como os americanos ou é obra de arte? Sabe, eu vou vendo coisas que ninguém vai me dizer, que sou eu que tenho que... então, ele [o filme] se torna uma investigação para mim. Eu digo que a minha audiência é muito ativa no cinema, porque eu fico investigando as coisas. A natureza, o tipo de flor, o tipo de rio, o tipo de pássaro... Eu comparo com os nossos, sabe? Porque é uma vastidão de imagens, a complexidade das imagens, né? (Amélie).

Os relatos trazidos aqui revelam o total envolvimento dos indivíduos entrevistados com os filmes, graças à imersão que realizam quando assistem a uma obra cinematográfica. Imersão esta que propicia experiências formadoras quando aqueles sujeitos se identificam com os personagens e situações ali envolvidos, provocando em cada um(a) a possibilidade de reflexão sobre si mesmos, tão necessária e rara atualmente.

Percebe-se que o cinema consegue ter acesso a esses sujeitos quanto às suas subjetividades e realiza uma conexão entre as dimensões que envolvem a sensibilidade e o cognitivo, proporcionada pelas experiências de vida, tal como disse Maria (2022): “o filme acessa o sujeito integralmente [...] ele acessa dimensões de sensibilidade, de estética, de relações com os acervos e experiências pessoais que são singulares.” Por isso, os filmes ampliam repertórios de todas as ordens, como já salientado.

Quando a experiência com os filmes acontece ainda nos primeiros anos de vida e sob a influência da família, como nos casos de Ponyo, Birgitte e Sandy, há a possibilidade de que a formação estética dos indivíduos já comece a ser desenvolvida desde muito cedo e se prolongue por toda a vida. Caso não exista a mediação da família, é na escola que essa formação necessita acontecer, por meio de um projeto que alie razão e emoção, competências cognitivas e socioemocionais, para que, então, os filmes possam ser percebidos e entendidos como dispositivos formativos, oportunidades singulares de formações humana e profissional.

Por fim, as narrativas dos colaboradores deste estudo acerca da imersão e ampliação de repertórios proporcionados pela relação que estabelecem com os filmes vão ao encontro do pensamento de Miorando e Oliveira (2021), aludido no início da presente seção, quando eles afirmam que o cinema é uma arte que produz deslocamentos e amplia repertórios para uma experiência formadora que extrapola o próprio filme. Tais experiências são tão nítidas na vida pessoal dos formadores que elas extravasam o campo da Arte e se materializam em situações do seu cotidiano profissional, especialmente na condição de formadores de outros professores, conforme será visto na seção seguinte.

## 8 REPERCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a **arte**. É necessário ter uma espessura, uma **densidade cultural**, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa” (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122, grifo próprio).

Para Nóvoa (2017), um professor precisa ter um contato regular com a ciência, a literatura e a arte (aqui destaco a linguagem cinematográfica), campos estes que pertencem às dimensões do humano e possibilitam ao professor uma formação com densidade cultural e que o habilita para uma compreensão maior da natureza humana diante da heterogeneidade presente no conjunto de seus alunos.

Assim, esta seção tem o objetivo de analisar a repercussão das experiências formadoras com o cinema nas atividades desenvolvidas por professores universitários, tendo o filme como um privilegiado dispositivo formativo em cursos de licenciatura.

Por meio da textualização das narrativas autobiográficas dos dez professores participantes, analisadas sob a perspectiva metodológica da Análise Textual Discursiva, agrupei em quatro dimensões ou categorias, suas práticas formativas com os filmes, a saber: 1. Exibição de filmes em diálogo com os conteúdos das disciplinas ministradas; 2. Especificidades da linguagem cinematográfica; 3. Ampliação de repertórios dos licenciandos e, finalmente, 4. Diversidade metodológica nas práticas formativas, as quais serão descritas e interpretadas a seguir.

### 8.1 Exibição de filmes em diálogo com os conteúdos das disciplinas

A prática dos professores formadores, protagonistas deste estudo, com os filmes de cinema está vinculada à especificidade dos conteúdos das disciplinas que ministram nos cursos de licenciatura. Portanto, o filme não é utilizado sem um propósito definido; ele não é um “tapa buraco”, conforme ressaltou Ponyo; a sua mobilização tem um objetivo a cumprir dentro do panorama das práticas formativas daqueles sujeitos.

Em quatro meses, você tem que dar conta da ementa da disciplina, do conteúdo da disciplina, que não pode ser negligenciado. As leituras fundamentais da disciplina. E, dentro das leituras, a gente vai incluindo essas linguagens, né? Aí o filme é um elemento fundamental (Captain).

Quando eu vou falar de avaliação, quando eu vou falar de gestão, quando eu vou falar de alguns aspectos da vida escolar, eu escolho alguns filmes de cinema para discutir com os alunos e tentar fazer um *link* com a teoria. Normalmente, o filme que eu escolho, ele está vinculado ao conteúdo (Alegria).

“Eu não consigo pensar minhas aulas sem ter o diálogo com o conteúdo audiovisual, seja do cinema, seja de produções cinematográficas ou de vídeo” (Ponyo).

Ao selecionar um filme, você vê o que tem na literatura sobre o tema. E, aí, você lê e exemplifica com o filme. Você faz um entrelaçamento entre o filme e o texto do teórico. Eu tenho pilhas de trabalhos dos alunos da licenciatura fazendo o paralelo entre o filme “A Onda” (Dennis Gansel, 2008), com o texto “A educação após Auschwitz”, de Theodor Adorno (Birgitte).

Eu utilizei filmes com os meus alunos em sala de aula que não traziam (propriamente) questões muito históricas, não eram documentários, não eram filmes do gênero histórico, mas que traziam questões filosóficas bastante profundas e questões humanistas. Um deles é do Wim Wenders, “Asas do desejo”, que é a história de um anjo que cai do céu e vira humano e, então, eu queria discutir com os alunos a finitude. Sair do absoluto, que o conhecimento não é absoluto, que é a prática da vida. E o outro filme é *Le déclin de l’empire américain*, um filme canadense, “O declínio do império americano”, que trata de vários conflitos entre professores do Departamento de História da Universidade de Montreal [...] (John Keating).

Captain ressalta o período de duração de um semestre letivo (cerca de quatro meses) e aponta que, dentro do rol de leituras essenciais para a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados, o filme é um elemento fundamental. Neste aspecto, fica evidente que o filme assume a mesma importância dos textos escritos, tradicionalmente os mais utilizados e priorizados na universidade (Duarte, 2009). Do mesmo modo, os demais relatos dão conta da relevância que a linguagem cinematográfica ocupa nos cenários formativos, em que ela é mobilizada como uma importante estratégia para propiciar a reflexão e a discussão das temáticas trabalhadas nas disciplinas.

Captain sempre utiliza filmes cujos enredos não se distanciam da temática educacional, por considerar que, como atua em cursos de formação de professores, eles podem agregar conhecimentos importantes da área educacional aos docentes em formação. Para tanto, Captain conta com um acervo considerado escatológico, que utiliza em suas disciplinas a depender das suas especificidades.

Um exemplo disso pode ser percebido com a utilização de “Sociedade dos poetas mortos” (Peter Weir, 1989), o qual busca promover a reflexão sobre o que é ser professor e as responsabilidades inerentes ao referido ofício. Em sua narrativa, Captain enfatiza que a docência não é uma atividade para aventureiros, e sim uma profissão com um corpo de saberes próprios (Gauthier, 1998; Tardif, 2012; Nóvoa, 2007) que precisa ser aprendida e refletida, haja



vista a grande responsabilidade que ela impõe ao educador para com os seus alunos. Neste aspecto, ele vê nas imagens em movimento que constituem um filme, um recurso facilitador da propagação da ideia em questão.

A exemplo de Captain, Maria também possui alguns filmes, os quais julga essenciais para serem exibidos em turmas de formação inicial de professores com o objetivo de mostrar às novas gerações de docentes, obras cinematográficas que constituíram a professora que ela é. “Se eu não fizer esse resgate, filmes vão se perder; filmes que mudaram a minha vida, que me constituíram como pessoa, como a pessoa que eu sou, como a professora que eu sou” (Maria).

Evey e Sandy acreditam que, para além da conexão com os conteúdos, a exibição dos filmes nas práticas das duas formadoras tem ainda o propósito de motivar os seus alunos para as temáticas trabalhadas, fazendo com que as disciplinas que ministram sejam mais atrativas.

“Eu procuro, de acordo com os conteúdos, levar filmes, levar pequenos vídeos, curtas-metragens, animações, documentários para poder tornar a disciplina mais interessante (Evey). “Se a gente tiver buscando motivar os alunos ou ligar com algumas coisas que eles já vivenciaram, então a gente usa o cinema, documentários e vídeos que a gente tem muito no *Youtube*, então acaba a gente utilizando muito isso na disciplina (Sandy).

No tocante ao propósito da exibição do filme, Evey aponta que ele ajuda a “quebrar a rigidez” de algumas temáticas, as quais considera mais “áridas”. Na condição de professora formadora, Evey relata que trabalha com alguns conceitos considerados densos, sólidos e até mesmo confusos e, por esta razão, vê nos filmes um recurso didático que auxilia o processo de torná-los menos complexos, facilitando, então, o ensino e, conseqüentemente, a compreensão por parte dos alunos. Tal estratégia vai ao encontro da assertiva de Duarte (2009, p. 74), a qual afirma que “cruzar textos filmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar temáticas complexas com estudantes de ensino médio e superior. Tal recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas”, o que além de facilitar a sua compreensão, ainda ampliará a discussão da temática trabalhada.

Captain também percebe que os filmes facilitam o processo de ensino e aprendizagem, dada a própria natureza com que são produzidos, sem a rigidez que muitas vezes permeia o conhecimento acadêmico, não se considerando a subjetividade em seus processos de construção.

Tudo aquilo que é construído da forma mais livre, como são essas linguagens [do cinema e da arte, em geral], são construídas sem passar pelo crivo da metodologia científica, do método científico, da rigorosidade técnica e racional que a academia impõe. Essas linguagens, às vezes, conseguem dizer muito mais e penetrar muito mais na vida das pessoas (Captain).

Ainda nesse ponto, o relato de Maria, a seguir, provocou-me certa inquietação: “Aí, o filme consegue o que eu não consigo. Vai aonde eu não posso ir” (Maria). A narradora alega que o filme amplia as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que ministra porque ele consegue acessar as subjetividades, penetrar na dimensão do sensível dos espectadores (alunos) e completa: “porque os meus alunos, quando assistem aquele filme, eles entendem aquilo que eu tanto queria dizer e não consigo, entende? (Maria).

A provocação suscitada por Maria, levou-me a lembrar de Carrière (1995), para quem a memória de imagens é mais duradoura do que a das palavras. Tal assertiva deixa entrever que o potencial das imagens tem a possibilidade de permitir uma maior apropriação do conteúdo que está sendo trabalhado, se comparada a uma outra estratégia didática mobilizada pelo professor. O que me levou a concluir que a utilização de filmes, por se constituir como uma linguagem mais aberta (como nos disse Captain), sem tanta rigidez (conforme pontuou Evey) e por conseguir chegar aonde o professor, sozinho, não consegue (como constatou Maria), faz dele uma ferramenta didática de alta relevância para o entendimento de conteúdos e, mais do que isso, para o processo de construção de conhecimento. Conhecimento este que considera o sujeito que o mobiliza em seu âmbito técnico (sem sombra de dúvidas), mas também em suas dimensões subjetiva e humana.

As narrativas dos professores formadores, como já sinalizado, apontam que a exibição dos filmes em suas práticas pedagógicas é planejada e inserida dentro de um contexto formativo com objetivos e metodologias de utilização claramente definidos, conforme pontua Evey:

Não pode ser uma coisa improvisada, jogada. Tem que ser planejada, tem que ter uma função pedagógica. O filme tem que ter uma função pedagógica [ênfatisa]. Por isso que eu falo de tempo, porque eu tenho que saber qual o conteúdo que esse filme vai se encaixar; qual vai ser a metodologia que eu vou usar para explorar esse filme (Evey).

A preocupação com uma utilização planejada dos filmes possibilitará ao professor um uso eficiente desse recurso em suas aulas. É no momento do planejamento que são pensados aspectos, como a escolha do filme; a sua conexão com os conteúdos e/ou propósitos do componente curricular que está sendo ministrado; atividades que serão realizadas antes, durante

e depois de sua exibição; o modo como será exibido (se de maneira contínua, sem interrupções, ou se optará pelo uso de apenas trechos da obra cinematográfica escolhida), dentre outros. Tais aspectos farão com que o filme não seja confundido como um “tapa buraco” (conforme sinalizou Ponyo), mas se torne um importante dispositivo alicerçado a uma proposta formativa mais ampla.

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores atentem para os pressupostos teórico-metodológicos que orientam para uma utilização eficiente de filmes em espaços formativos (Napolitano, 2013; Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2020). Tais pressupostos sinalizam para a observância de alguns pontos, dentre eles: o cuidado na escolha da obra a ser exibida, a necessidade de assisti-la antes de sua exibição para perceber se ela atende às expectativas pedagógicas pensadas pelo docente, se ela contém cenas condizentes com o público que assistirá (cenas de extrema violência ou nudez excessiva, por exemplo, podem comprometer todo o trabalho).

Uma utilização que não leva em consideração esses cuidados pode levar ao que Napolitano (2013, p. 20) chama de bloqueio pedagógico, isto é, “a não assimilação de um filme em consequência da precipitação em exibi-lo para uma classe que não estava devidamente preparada para aquele tipo de trama e conteúdo, seja por limites culturais, morais ou religiosos” e, em consequência, gerar inúmeros problemas em sala de aula, conforme pontuou John Keating, ou mesmo ser um desserviço, segundo alertou Maria, referindo-se a filmes que não agregam aos interesses pedagógicos da proposta formativa ali trabalhada, chegando à conclusão de que “nem todo filme serve para ser utilizado em sala de aula.” Neste aspecto, convém ressaltar que o filme não foi produzido para ser didático; é o professor que o torna, no momento que o agrega a uma proposta formativa. Daí a necessidade de o professor conhecer as especificidades da linguagem cinematográfica, para que ele a utilize da maneira mais adequada.

## **8.2 Especificidades da linguagem cinematográfica**

“Mas, às vezes, o filme carrega um pouco nas cores.” A constatação de Sandy vai ao encontro da necessidade do professor que resolve utilizar os filmes de cinema em suas práticas formativas, o qual precisa conhecer as especificidades da linguagem cinematográfica. Um conhecimento, mesmo que mínimo, dessa linguagem garantirá uma mobilização mais segura e com mais chances de alcançar os seus objetivos (Napolitano, 2013).

Como já é sabido, o filme possui uma linguagem própria que o difere de qualquer outro recurso didático, uma vez que ele não foi produzido para ser usado pedagogicamente<sup>66</sup>. É o docente, que dele se utiliza, que fará a sua transição de artefato cultural para recurso pedagógico em sala de aula, insisto!

A esse respeito, Ferro (1976), um dos teóricos pioneiros no estudo do cinema como fonte de investigação na pesquisa historiográfica, atesta que o filme é uma fonte para entendermos os comportamentos, as visões de mundo, os valores e as ideologias de uma sociedade ou de um dado momento histórico, enquanto Sorlin (1994) alerta para a necessidade de o professor levar em consideração o conjunto de elementos que compõem uma obra cinematográfica, a saber: trilha sonora, diálogos, figurinos, ruídos, entre outros. Para os dois estudiosos, um trabalho efetivo com o filme necessita ir além da sua narrativa e contemplar a análise dos elementos que o compõem.

Nesse sentido, o filme precisa ser entendido como um ponto de vista de seu idealizador e que ele não representa uma verdade absoluta, sendo uma construção, um recorte de uma dada temática e, por esta razão, torna-se resultado de opções políticas, sociais e culturais. Em outras palavras, contém ideologias, intencionalmente pensadas, para serem transmitidas ao espectador por meio de mensagens subliminares (Mocellin, 2009).

Tendo em vista o referido contexto, o filme quando utilizado em sala de aula, necessita antes passar pela crítica atenta dos professores, para que os docentes percebam se ele poderá ser uma estratégia didática que facilite o processo de ensino e aprendizagem ou, caso contrário, estar atento para saber se o recurso em questão trará problemas de todas as ordens por “carregar um pouco nas cores”, como sinalizou Sandy, ou ser a sua exibição “um desserviço”, como pontuou Maria, conforme já mencionado.

Quando encarado como a representação do real, sem a devida crítica de suas imagens, o filme pode conduzir os espectadores (neste caso, professores em formação inicial) ao efeito “túnel do tempo”, cunhado por Napolitano (2013) para designar uma aceitação fiel de sua narrativa sem a devida problematização do contexto de sua produção.

É nesse aspecto que, na condição de pesquisador da temática Educação e Cinema, tenho escutado algumas críticas por parte de educadores que não lançam mão de filmes em suas práticas formativas, alegando que eles levam a uma romantização da figura do professor, por exemplo (neste caso, em cursos de licenciatura). Para tais docentes, a exibição de filmes como “Mr. Holland - adorável professor” (Stephen Herek, 1995), faria com que os alunos

---

<sup>66</sup> Com exceção dos filmes que foram produzidos, especificamente para essa finalidade, os chamados filmes educativos (que não são objeto de discussão neste estudo).

acreditassem que para ser um bom professor, precisariam reproduzir os comportamentos e atitudes do personagem principal do referido filme em sua rotina profissional.

A situação citada revela um pleno desconhecimento das especificidades da linguagem cinematográfica e dos elementos necessários para a compreensão deste artefato, até mesmo porque, por mais que os seus idealizadores tenham a intenção de produzir tal significado (a identificação do professor como um redentor) em seus espectadores, não se pode esquecer que do outro lado da tela (ou da “telinha”), sempre haverá um sujeito que interpretará as imagens pelas lentes do repertório das experiências de vida que carrega e com possibilidades de realizar as críticas necessárias. Por isso, é preciso uma educação que problematize e que questione a realidade em que se encontra inserida.

Visando ajudar os professores no conhecimento das especificidades da linguagem que constituem os filmes de cinema, Mocellin (2009, p. 35) considera imprescindível o acesso ao letramento midiático (que vai além da alfabetização, esta entendida como uma prática de aquisição de códigos), mas que possibilite a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas pelos diferentes meios de comunicação, incluindo os filmes de cinema. Nas palavras do estudioso,

ser letrado para as mídias significa ter a habilidade de entender tanto as possibilidades quanto às limitações de cada meio, de captar nos discursos o que é dito, como é dito e por que é dito, de distinguir **realidade** de **construções**, descortinando ideologias explícitas ou implícitas (Mocellin, 2009, p. 37, grifo próprio).

Conforme lemos em Duarte (2009, p. 33), a linguagem do cinema é profundamente rica, fruto da articulação de códigos e elementos distintos, tais como: imagens em movimento, luz, som, música, textos escritos e falas que ajudam na produção de infinitas possibilidades de produção de significados, a depender das intenções de seus idealizadores. Para tanto, estes se utilizam de estratégias, como o posicionamento das câmeras de filmagem, o ângulo de captação das imagens, a cor das imagens pelo foco de iluminação utilizado, o tipo de música a compor a trilha sonora e, por fim, a montagem ou edição das imagens, produzindo a coerência na narrativa fílmica. Todos os elementos mencionados, quando reunidos e articulados, farão do cinema um complexo de sistemas significadores, cujos significados são o produto da combinação daqueles (Turner, 1997).

De tudo o que foi pontuado até aqui acerca da necessidade de se conhecer a linguagem cinematográfica, resalto que os professores formadores, protagonistas deste estudo, reconhecem as especificidades dela e viabilizam a mobilização no trabalho com as suas turmas de licenciandos, conforme é possível depreender dos seus relatos:

A gente não pode ser ingênuo e, também foi uma percepção que acabei construindo ao longo do processo de ir ao cinema, de assumir que o que está na tela é a verdade. Certa vez, fui a um curso de formação, não sei aonde; o pessoal foi assistir a “Guerra do fogo”. E aí o pessoal começa a achar que era daquele jeito mesmo que tá colocado no filme, né? Gente, isso aí é uma apropriação. O filme é uma apropriação que o diretor fez, fez o que ele supõe que possa ter sido, mas vocês não podem assumir isso como verdade. Então, a gente precisa também desenvolver um senso crítico, perceber que aquilo que está lá, não é exatamente o que de fato ocorre ou ocorreu (para os filmes que têm pretensão histórica, né?); que, na verdade, tudo o que é registro histórico é um olhar que alguém lança sobre algo que já aconteceu na perspectiva de reconstruir, mas é uma reconstituição; ela é própria, autorreferente. É o olhar da pessoa que está fazendo aquilo, é o olhar do historiador, é o olhar do diretor do filme. Então, é preciso também ter esse discernimento (Yentl).

A gente precisa aprender a ler o próprio cinema. Você tem que ver os cortes, o plano geral. Você tem que ver as cores, você tem que ver a fotografia, você tem que ver a direção de arte, você tem que ver a montagem, o posicionamento da câmera. Então, eu gosto da imagem porque ela me desperta esse exercício clínico (John Keating).

Precisa aprender. Precisa se alfabetizar. Precisa entender que cinema é uma ferramenta e que cinema está a serviço do bem e do mal. Tanto pode corromper, manipular... o que se faz muito. A arte usada nesse lugar da massificação é uma grande máquina, que vai tentar moldar questões sociais, vai tentar moldar sujeitos, padrões, e ela faz isso (Ponyo).

Todas as falas aqui trazidas chamam a atenção para a necessidade aludida pelos teóricos da relação Cinema e Educação acerca dos cuidados ao se trabalhar com os filmes em ambientes formativos, e os professores formadores estão atentos a esses cuidados, conforme lemos em seus relatos. Yentl reforça a noção de senso crítico como necessária para a compreensão dos filmes como reconstrução de fatos do presente ou do passado e que, por isso, faz deles uma linguagem autorreferente, isto é, influenciada pelo olhar de quem os idealiza, pelo contexto social onde são produzidos e pelos interesses que envolvem a sua realização. Estes aspectos são contemplados na fala de Ponyo, quando trata das ideologias presentes nos filmes (que podem “estar a serviço do bem e do mal”) e que podem comprometer o trabalho pedagógico em sala de aula.

Já John Keating fala sobre os elementos que constituem os filmes e a relevância que apresentam na composição final da obra, cada qual com a sua função específica e que ajuda a explicar a construção da narrativa, e por isso mesmo merece ser submetido a um “exercício clínico” por parte dos professores.

### 8.3 Ampliação de repertórios dos licenciandos

Na análise das narrativas dos colaboradores deste estudo é possível perceber que, do mesmo modo que as suas relações com os filmes de cinema proporcionaram a ampliação de seus repertórios culturais, bem como a do conhecimento da própria linguagem cinematográfica, os docentes formadores fazem uso dos filmes em seus ambientes de atuação, visando alcançarem os mesmos propósitos com os seus alunos, professores em formação.

O cinema me ajuda muito na construção das realidades e das experiências, para que os alunos tenham acesso a tudo que eles não vão ter no seu cotidiano. É um contato com obras, o contato com lugares, o contato com arquiteturas, o contato com conteúdos que vão ampliar esse repertório dos meus alunos. Então, o cinema nas minhas disciplinas, vai ser usado muito didático e pedagogicamente para dialogar com os conteúdos que eu trabalho (Ponyo).

Evey faz questão de afirmar que o cinema provoca sentidos os quais, muitas vezes, não foram pensados pelos seus idealizadores. Ela acredita que o modo como as cenas são assimiladas pelos espectadores vão ao encontro das suas subjetividades e das experiências de vida de cada um.

Porque todo mundo vê essa arte com seu próprio olhar, com a sua história de vida, com os seus elementos textuais, então, o olhar que eu vejo o filme é diferente do seu olhar. Toda a sua história de vida, toda a sua compreensão de mundo reverbera sobre essa análise. Então, eu acho que Cinema e Educação são duas áreas indissociáveis quando você está falando de arte. São duas áreas que têm uma proximidade muito grande e é uma associação necessária (Evey).

E é esse acesso às subjetividades, provocado pelo impacto dos filmes, que possibilitará a ampliação dos repertórios na vida dos licenciandos, fazendo com que a sua formação para a docência não seja centrada apenas na aprendizagem de técnicas, conforme propunha o Paradigma da Racionalidade Técnica<sup>67</sup>, mas que seja privilegiado o contato com as artes, em especial o cinema, visando à formação de um profissional pleno e apto a perceber (e a também privilegiar) o objeto dessa formação: o ser humano em sua integralidade.

Yentl acredita que o acesso às subjetividades, provocado pelos filmes, auxilia na formação de educadores, quando permite o desenvolvimento de percursos de raciocínios diversos; uma competência esperada para o profissional docente. Para Yentl, o professor é um

---

<sup>67</sup> Apresentado e discutido na subseção 3.3, da seção 3 deste trabalho.

sujeito que precisa ter um referencial amplo para chegar o mais perto possível das subjetividades (esquemas de pensamentos) dos seus alunos.

Todo professor precisa ter uma cultura ampla, pois sem uma cultura ampla este não consegue desenvolver percursos de raciocínio mais diversos. Para mim, o trabalho do professor é se aproximar ao máximo do raciocínio do outro. Isso não significa que ele deve raciocinar com o outro, mas ele precisa percorrer várias trilhas de raciocínio até chegar àquela que faz sentido pro outro, né? (Yentl).

Na mesma linha de pensamento, John Keating enxerga no potencial formativo dos filmes, a possibilidade de desenvolver a alteridade, uma vez que

ao se colocar atrás da câmera e ver como que o olhar do câmera [*cameraman*] está filmando uma coisa é você aprender alteridade também. Então, essa é a maior vantagem do cinema. É olhar com os olhos dos outros, coisa que a gente precisa tanto atualmente, né?! (John Keating).

Para Yentl e John Keating, a exibição e a análise da linguagem constituinte dos filmes possibilitam aos professores em formação inicial, a oportunidade de desenvolvimento de habilidades e competências essenciais a todo educador, especialmente no que se refere à mobilização da subjetividade e alteridade nos processos de profissionalização docente.

Os professores formadores percebem que os alunos chegam ao curso de licenciatura com um conhecimento muito limitado acerca da arte cinematográfica. Normalmente, o seu conhecimento se resume aos filmes comerciais, especialmente os produzidos pelos estúdios de *Hollywood*, uma vez que são os mais consumidos por essa população.

A partir do impacto com novas cinematografias, gêneros e estilos de produção de filmes, os formadores percebem nos estudantes a ampliação de seus repertórios (tanto de mundo como da própria arte cinematográfica) e acreditam que se não fosse pela mobilização de filmes na sala de aula, talvez eles nunca tivessem acesso a esse repertório.

Com o intuito de conhecer o gosto e os repertórios que os alunos possuem ao chegarem à universidade, Ponyo relatou uma interessante atividade que realiza em uma das disciplinas que ministra em um curso de licenciatura. De início, logo no primeiro dia de aula, ela faz uma enquete a partir de uma lista preestabelecida de filmes, e os alunos sinalizarão quais destes já assistiram e quais gostariam de assistir na disciplina.

Em seguida, no momento da apresentação dos alunos, a formadora pede para que se apresentem por meio do personagem de um filme marcante para eles. Ela defende que essa estratégia facilita o acesso a mais informações da vida dos estudantes, se comparada a uma apresentação tradicional que envolve informar o nome, o semestre que está cursando e quais as



expectativas para o curso, por exemplo. “Porque a identificação que vai se dar com esse personagem vai tá nesse lugar. E os personagens escolhidos, no geral, são muito bem trabalhados; eles têm muitas facetas, muitas coisas, os personagens não são todos bonzinhos”, pontua Ponyo.

Ao final da disciplina, os alunos apresentam um portfólio das atividades realizadas. Dentro dele, há um espaço dedicado ao memorial autobiográfico do estudante, enfatizando mais aspectos de familiaridade entre eles e os personagens fílmicos escolhidos. Com tal atividade, a formadora consegue ampliar o seu conhecimento sobre a turma, como já mencionado, e constatar que muitos dos licenciandos, futuros professores, têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a diversidade de gêneros cinematográficos existentes, e acredita que é na universidade que eles podem ampliar os seus repertórios na sétima arte. A formadora também constata que o acesso dos futuros professores às salas de projeção de filmes é bastante limitado.<sup>68</sup>

Então, dos memoriais autobiográficos, eu consigo acessar como é que esses alunos, estudantes, meninos, meninas, meninos começaram o seu contato com o seu cinema. A maioria vem do interior. É um cinema tardio. Chega tardio porque não tem no interior. A maioria nunca foi; eles vão ao cinema pela primeira vez adolescentes ou até adultos porque nunca tiveram acesso antes (Ponyo).

Acreditando que “todo mundo tem um filme para chamar de seu”, Maria, a exemplo de Ponyo, também desenvolve atividades com o objetivo de buscar conhecer o repertório de seus estudantes com os filmes. A estratégia didática em questão gira em torno de uma produção autobiográfica dos licenciandos, a partir dos filmes que mais marcaram, incluindo as suas trilhas sonoras, levando, então, os alunos a discutirem sobre as produções vistas, compartilharem suas percepções e, ao mesmo tempo, ampliarem os seus conhecimentos na temática.

Ao final da disciplina, a professora solicita aos alunos que façam a indicação de filmes em suas redes sociais, alegando que por meio dessas escritas públicas, ela consegue perceber o que foi apreendido por eles por meio da relação pedagógica entre o filme e o conteúdo trabalhado.

A partir dessas experiências e de outras já mencionadas na presente escrita, percebe-se a necessidade que a universidade tem de utilizar os filmes de cinema como um dispositivo formativo na formação inicial de professores, proporcionando uma ampla formação que

---

<sup>68</sup> A constatação de Ponyo acerca do limitado acesso dos licenciandos às salas de projeção de filmes encontra respaldo nos dados discutidos no Apêndice D deste estudo, intitulado: “Panorama atual da exibição de filmes no Brasil.”

contemple a diversidade de raciocínios de seus alunos e os seus diferentes modos de ser e de estar no mundo, contribuindo para uma educação emancipadora e transformadora, tal qual sonhada por Freire (2002).

#### **8.4 Diversidade metodológica na prática com os filmes**

Os docentes entrevistados preferem que os estudantes, futuros professores, assistam aos filmes juntos, isto é, de modo coletivo em sala de aula por considerarem a metodologia mais produtiva. Com base em suas narrativas, pude constatar que as práticas da maioria dos docentes com a utilização dos filmes são alicerçadas em um tripé de atividades: preâmbulo (sensibilização para a atividade de assistir aos filmes, realçando o seu objetivo), seguido da exibição (de modo coletivo) e, por fim, a discussão acerca das percepções dos espectadores-estudantes-licenciandos.

A metodologia, basicamente, é essa. Faço um preâmbulo, apresento o filme, termina o filme, agora vamos fazer a sua discussão. Que foi que vocês viram? Que foi que vocês sentiram? Aí é que eles começam a falar. Um fala, outro fala... pronto! A aula acontece assim. Não é só jogar o filme (Captain).

“Na medida que eu passo o filme, eu tenho que explorar esse filme, seja através de um debate livre ou através de uma dinâmica de grupo, ou através de questões geradoras. Seja o que for, eu tenho que explorar esse filme” (Evey).

Monto uma aula; vai ter isso aqui; não falem; a gente vai ter uma pipoquinha, não sei o quê... Aí eu já levo a pipoca pronta. Se o lugar que eu estiver possuir um microondas, eu faço lá as pipocas pra ficarem quentinhas. Aí eu crio aquele clima, e a gente assiste. Como as minhas aulas são em horário contínuo, eu posso levar um filme de duas horas, a gente assiste. Quando termina, eu dou um intervalo de 15 minutos. Voltamos, e a gente comenta o filme, fazendo um vínculo com o conteúdo trabalhado em sala (Alegria).

A ação de assistir a filmes juntos demonstra ser muito produtiva, no momento que se aproxima da experiência real de ver filmes nos seus locais originários, isto é, nas salas convencionais de projeção de filmes (cinemas). Nos ambientes da escola e da universidade, tal atividade é ainda mais formativa porque possibilita a discussão, o compartilhamento de percepções e de afetações que cada indivíduo teve da obra vista. A atribuição de sentidos manifestada por cada um dos estudantes sobre a obra vista coletivamente pode acrescentar na percepção e no modo de ser do outro, provocando reflexões interessantes.

A prática de assistir aos filmes juntos, percebida no relato dos professores colaboradores deste estudo, possibilita o alargamento do olhar dos professores em formação para aspectos subjetivos de suas vidas pessoais, bem como de aspectos objetivos referentes às problemáticas que cercam a realidade educacional. Tal estratégia formativa vai ao encontro do que foi pontuado por Chaluh (2012). Nas palavras desta pesquisadora,

Essa prática mostra-se como provocadora para ampliar o olhar, a percepção, o sentir e o pensar sobre a educação e para promover a ação dos futuros professores. Nesse sentido, enfatizo a importância de “sensibilizar o olhar” ou “educar o olhar” dos nossos alunos, futuros professores, pelas implicações que isso tem no processo formativo (Chaluh, 2012, p. 135).

É preciso ressaltar que nem sempre é fácil sensibilizar os licenciandos para esse tipo de atividade. Mesmo tendo condições de exibir filmes de modo contínuo (e não apenas trechos) e contando com o recurso da sala escura e das pipocas (o que facilita a ambientação e favorece a concentração na atividade), Alegria relatou algumas dificuldades no que concerne à manutenção da atenção dos estudantes em um filme de uma hora e meia, por exemplo. Sua constatação vai ao encontro do problema já mencionado nesta escrita, de que vivemos em uma sociedade apressada e que, por esta razão, pouco vive experiências (Bondía, 2002). Tal fato faz com que, mesmo diante de uma atividade prazerosa e que foge do formato de uma aula tradicional, nem sempre os objetivos traçados pelo professor são alcançados a contento.

Acerca do modo de exibição do filme (se na totalidade ou apenas trechos), os professores destacaram que o fazem de acordo com o que foi intencionado no momento do planejamento pedagógico.

Então, assim, não utilizo o filme inteiro, mas o recorte. O “O óleo de Lorenzo”, acho que a gente conseguiu assistir uma vez, é, na sala, [de modo contínuo] é que a gente tinha quatro aulas, direto, à tarde, então a gente conseguia assistir o filme junto com a turma. Já em outras oportunidades, eu colocava assim: um trecho, um pedaço do filme para a gente discutir, especificamente, aquilo (Sandy).

A esse respeito, vejo como plenamente possível a utilização de apenas trechos para uma análise específica de uma determinada temática, concordando com Vesentini (2013, p. 165), quando esclarece que o trabalho de edição (recorte) “trata-se de subdividir o filme em vários blocos, e pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo”, porém a depender das condições de tempo, considero pertinente assistir à obra por inteiro, mesmo que em um outro horário ou espaço, sob pena de que o filme (recortado) seja apenas utilizado como ilustração e não como um ato criativo em si mesmo.

Sobre o risco de uma utilização, estritamente instrumental, Amélie não concorda com o recorte de filmes em sala de aula; ela faz questão de trabalhar com o filme por inteiro, objetivando que seus alunos passem pela mesma experiência de imersão que ela tem quando está em contato com as películas, por isso esclarece que

experimental o cinema na educação não é recortar imagens para serem reproduzidas. E alguém dizer: olha aqui, a bondade. Não! É um exercício de cidadania mesmo! E, aí, você através dos filmes pode perceber como as pessoas criam as suas imagens. Eu posso perceber quais são os desafios. Posso perceber quais são as tensões. Posso perceber quais foram as aprendizagens (Amélie).

Para Amélie, a contribuição dos filmes para a educação vai além da mera instrumentalização e reside em compreender o cinema como “alteridade que interroga o já visto, remove o instituído, desloca olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas linguagens, luminosidades tantas” (Ramos; Teixeira, 2010, p. 8). Ela também critica a utilização de filmes visando apenas a discussão de suas cenas por considerar que tal metodologia empobrece muito o potencial que o cinema oferece à educação. Ao contrário, prefere que os estudantes vasculhem o que as imagens ali contidas querem comunicar.

Tal qual a sua experiência pessoal, Amélie trabalha com filmes para que os seus estudantes percebam os elementos que os constituem e que consigam relacioná-los com a realidade educacional que os desafia como professores em formação, conforme apontado em sua sinopse. Assim, incentiva a produção de imagens (pequenos filmes) dentro desse registro, alegando que elas conseguem dizer muito acerca do grupo com o qual está trabalhando e das aprendizagens construídas.

Diante das várias metodologias que os formadores lançam mão em suas práticas formativas com o cinema, a recepção e a devolutiva dos alunos sempre são positivas. Sandy nos conta que, quando leva filmes para os seus ambientes de formação, consegue ver o entusiasmo dos licenciandos diante do resgate de suas memórias afetivas pelo contato com filmes que os alunos já conhecem.

Na condição de formadora, ela não deixa escapar a oportunidade de, além de conectar o filme com o conteúdo da disciplina, discutir com os alunos os limites e as possibilidades de sua utilização em cenários educativos para quando estiverem na condição de professores em regência de sala. As devolutivas que recebe nesses momentos são do tipo: “Nossa! É mesmo, dá pra gente trabalhar com filme” ou “Nossa! Eu não tinha pensado por esse lado; eu já tinha visto tantas vezes esse filme, mas eu não tinha pensado assim.” Então, aparecem várias situações e possibilidades” (Sandy).

De igual modo, Evey vê na recepção dos estudantes aos filmes com os quais trabalha em sala de aula, o entusiasmo quando eles conseguem estabelecer conexões e ampliar o olhar para aspectos das temáticas que estão estudando, permitido graças à interação com as obras cinematográficas. Pelos depoimentos que recebe, fica nítido o potencial do filme como um dispositivo para a formação docente de seus alunos, porém mais do que isso, como um dispositivo para a afetação de suas humanidades, condição tão necessária para a atuação de um educador.

Eu ouço até hoje muitos depoimentos de alunos que chegam pra mim e dizem assim: “Professora, depois que eu vi esse filme, eu sou outra pessoa.” “Ah! Esse filme pra mim foi um divisor de águas.” “Professora, impressionante, eu já tinha assistido esse filme e eu não tinha me tocado dessas coisas.” Então, isso foi cada vez mais me apaixonando, sabe? (Evey).

Também foi possível constatar nos relatos dos professores entrevistados, uma vez que os estudantes percebem o potencial formativo contido nos filmes de cinema, esses ampliam o olhar para perceber possibilidades que vão além das expectativas e dos repertórios dos formadores.

Têm filmes que eu passo, e que já passei diversas vezes em sala de aula, porque são filmes assim que eu amo, e é impressionante como os estudantes, às vezes, eles vêm com uma colocação inédita. “Como assim? Eu já passei esse filme em várias turmas e eu não tinha percebido isso?!” (Evey).

Então, assim, se numa sala eu passo o filme, eles começam: “Ah! Mas eu lembrei de tal filme.” Aí, eles começam a postar no grupo. [de *WhatsApp* da disciplina]. Aí já aparece uma outra série de coisas que eles vão divulgando, também o que eles já sabem: “Ah! No filme tal também aparece isso.” Aí eles já colocam até o *link* já, não só o nome. Então, isso eu acho que é interessante porque é um movimento deles também, e aí eles começam a reconhecer aquela questão que eles discutiram na sala, em outro momento (Sandy).

A gente assistia os filmes e debatia e conversava, e também eu pedia que os estudantes trouxessem os referenciais cinematográficos que eles tinham, né? E, aí, de repente surgiram algumas surpresas muito boas, como por exemplo, “Ilha das Flores”, que é aquele documentário brasileiro muito bacana. Eu conheci através de um estudante, então isso também acontecia; não era só imposição das escolhas do professor (Yentl).

Diante das devolutivas recebidas pelos formadores, constata-se que os filmes conseguem afetar, de modo coletivo e singular, a vida de cada sujeito espectador, proporcionando nesses sentidos e significados explicados pelas experiências que cada um carrega em si. O que leva a surpresa de Evey ao considerar que, mesmo já tendo trabalhado tantas vezes com a mesma obra cinematográfica, ainda é surpreendida em alguns momentos com olhares inéditos lançados pelos estudantes sobre a obra e que escapam ao seu “acervo” de

interpretações. Ou mesmo a de Sandy e Yentl, que conseguem ter retornos de seus alunos fazendo conexões de temáticas trabalhadas com títulos, muitas vezes desconhecidos pelos próprios formadores, fazendo da utilização dos filmes um dispositivo formativo para ambos (professores e licenciandos).

Por fim, convém ressaltar que as dimensões e categorias estabelecidas refletem o modo como as vivências e as experiências com os filmes, presentes nas narrativas autobiográficas dos professores participantes, são repercutidas em seus cotidianos profissionais em cursos de licenciatura, visando a uma formação de professores mais humana, centrada na sensibilidade e nas subjetividades advindas com a incorporação da linguagem cinematográfica. Na seção a seguir, farei algumas considerações, as quais julgo pertinentes na realização deste trabalho investigativo.

## 9 TOMADA FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim como a Tomada 1 indica o momento de ligar a câmera para a captação das primeiras imagens de um filme, a tomada final indica o momento de seu desligamento, marcando o final das gravações. De modo semelhante ao da linguagem cinematográfica, a presente seção tem o objetivo de finalizar o estudo, ocasião em que agradeço ao caro leitor e à cara leitora, por ter se aventurado comigo ao longo dessas páginas. Entretanto, antes do “**corta**”,<sup>69</sup> gostaria de registrar algumas considerações e aprendizagens suscitadas no desenvolvimento da pesquisa.

Neste trabalho investigativo, busquei compreender as implicações dos filmes de cinema como experiência formadora para a constituição e o exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de dez professores formadores que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública cearense.

Com esse propósito, inicialmente procurei descrever o lugar que o cinema ocupa na vida dos participantes. Em seguida, interpretei como as vivências relatadas com os filmes, ao longo de seus percursos vividos, foram transformadas em experiências formadoras tamanho o entrelaçamento de suas vidas com o universo cinematográfico. Por último, analisei a repercussão de tais experiências nas atividades formativas desenvolvidas pelos participantes em cursos de formação inicial de professores.

Para as fundamentações teórica e metodológica, necessárias à concretização da investigação, lancei mão da racionalidade científica proposta pela Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, por valorizar as subjetividades e os sentidos que os sujeitos investigados atribuem às suas experiências (seção 3). Por meio do emprego da técnica da Entrevista Narrativa foi possível construir o *corpus* da pesquisa (constituído pelas dez narrativas autobiográficas dos professores participantes). Aquele, após ser textualizado, foi analisado sob o enfoque metodológico proposto pela Análise Textual Discursiva, tendo em vista os objetivos de pesquisa elencados e apresentados na primeira seção do trabalho.

Convém ressaltar, conforme já dito na seção 1, que não busquei fazer generalizações neste trabalho, tampouco validar o fenômeno investigado ou buscar verdades, mas sim compreender por meio do ato de (re)lembrar e de (re)viver por meio da narrativa das experiências dos professores colaboradores, os sentidos e os significados dos entrelaçamentos entre cinema e docência em suas vidas, mediante a lacuna percebida no que concerne à

---

<sup>69</sup> Com essa palavra, o diretor do filme indica o encerramento da gravação.

necessidade de conhecer as relações que envolvem os filmes e a pessoa dos professores que os mobilizam em ambientes formativos.

Todo o desenho metodológico empreendido tinha o propósito de confirmar a tese que conduziu a presente investigação: a de que os professores de cursos de licenciatura que utilizam os filmes de cinema como um dispositivo formativo, fazem isso porque possuem uma relação construída ao longo de suas histórias de vida, de experiências plenas de sentido com tais objetos. E que as referidas experiências auxiliaram sua constituição como professores e que, por esta razão, reverberam em seu exercício profissional na condição de formadores de outros docentes.

Com o intuito de descrever o lugar que os filmes ocupam nas vidas dos formadores, preferi, inicialmente, conhecer como aconteceram os primeiros contatos deles com os filmes e que experiências foram se constituindo, a partir de então. Pude constatar que, indiferentemente do lugar onde ocorreram essas primeiras aproximações, seja por influência direta da família ou por iniciativa dos próprios sujeitos, seja por meio da televisão ou das salas convencionais de projeção de filmes, os encontros iniciais entre formador e cinema foram tão significativos, que o ato de ver filme tornou-se um hábito incorporado em suas rotinas e que persistiu ao longo da vida dos participantes. O entrelaçamento entre a pessoa do professor e a linguagem cinematográfica possibilitou a transformação dessas vivências em experiências formadoras. (seções 6 e 7)

Tais experiências contribuíram para a formação humana dos professores formadores por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais possibilitadas pela imersão e pela sensação de deslocamento que realizam quando assistem a um filme, bem como pela oportunidade de ampliação de seus repertórios de conhecimentos, tanto da realidade social e cultural quanto da própria linguagem cinematográfica, o que possibilitou aos formadores o acesso a variados gêneros e estilos de produzir filmes, capacitando-os para melhor entenderem e explorarem a sétima arte em seus cotidianos pessoal e profissional (seções 6, 7 e 8).

No que tange às repercussões das experiências formadoras na atuação dos professores em cenários de formação inicial docente, foi possível compreender que o cinema aparece como um privilegiado dispositivo de formação, inserido de modo intencional nas práticas dos professores, com o intuito de auxiliar na formação de um profissional crítico, reflexivo, empático, detentor das técnicas necessárias para o trabalho pedagógico e atento às subjetividades que envolvem o ato de ensinar e aprender (seção 8).



Desse modo, a utilização dos filmes pelos participantes da pesquisa pôde ser agrupada em quatro categorias ou dimensões, a saber:

a) A exibição de filmes possui um propósito definido nas práticas dos formadores e apresenta forte vínculo com as temáticas trabalhadas nas disciplinas que compõem o currículo de formação;

b) Para um melhor trabalho com os filmes, os formadores consideram necessário o conhecimento, o mais aprofundado possível, da linguagem cinematográfica, tendo em vista o risco de que os alunos façam a leitura do filme como a representação do real;

c) Os filmes possibilitam a ampliação dos repertórios dos alunos, professores em formação, no tocante ao aprimoramento e ao alargamento do conhecimento da própria linguagem cinematográfica, bem como de questões que envolvem as realidades social e educacional;

d) As práticas da maioria dos docentes pesquisados apresentam uma metodologia de mobilização de filmes alicerçada em um tripé de ações: preâmbulo (sensibilização para a sua assistência, realçando o objetivo da atividade); exibição (de modo coletivo do filme inteiro ou apenas de trechos deste) e, por último: discussão acerca dos sentidos percebidos pelos licenciandos quanto à obra vista, articulando-a com a temática trabalhada na disciplina. Convém ressaltar que a prática de assistir juntos possibilita o alargamento do olhar para questões consideradas imprescindíveis pelos formadores para a formação de um professor.

Mediante o estudo realizado, é possível apreender que os filmes fazem parte da história de vida dos participantes, uma vez que, cada um deles mantém uma relação singular com a linguagem cinematográfica. São memórias que remetem a aprendizados que levam para a vida, seja em âmbito pessoal, no que concerne ao aprimoramento de suas relações interpessoais e da realidade social que os cercam, seja no âmbito profissional, auxiliando-os na sua constituição e em seu exercício docente.

Suas práticas formativas com os filmes “quebram” a rigidez com que têm sido marcados os cenários da formação de professores, cuja rigidez está centrada na aprendizagem de técnicas com pouca ou nenhuma conexão com a realidade educacional. A partir da mobilização do filme como dispositivo formativo, os formadores possibilitam o encontro dos futuros docentes com as epistemologias da arte e com racionalidades científicas mais abertas, às quais favorecem o acesso às subjetividades e sensibilidades dos licenciandos, tornando, assim, a sua formação profissional mais personalizada.

Nesse sentido, reforço a necessidade de que os programas de formação de professores contemplem em seus currículos, a exemplo dos professores investigados, atividades

com a linguagem cinematográfica como possibilidade de sensibilizar e humanizar a formação diante da heterogeneidade dos estudantes que povoam as suas salas de aulas. Percebam, ainda, o estudante como uma pessoa que precisa ser acessada em todas as suas dimensões (cognitiva, social e emocional). O que, para tanto, as imagens e sons contidas nos filmes muito podem contribuir.

Como já é sabido que o trabalho com narrativas autobiográficas oportuniza aprendizagens para quem narra e para quem as escuta, necessito realçar que a presente investigação suscitou, em mim, aprendizados de várias ordens. Ouvir cada relato que me foi confiado possibilitou olhar para a minha própria vida e refletir sobre aspectos que, até então, não eram visíveis (tanto no âmbito pessoal quanto no profissional), assim como também oportunizou a cada narrador e a cada narradora a constatação do quanto os filmes foram e são importantes em seus processos constitutivos como pessoas e profissionais que formam outros profissionais. O que, como foi apontado por alguns deles, se não fosse pela provocação desta pesquisa, tal constatação dificilmente teria sido percebida e sentida.

Em tal aspecto, aponto para a necessidade de que mais pesquisas focando a vida dos professores e os sentidos que eles atribuem às suas experiências, a exemplo desta, possam ser empreendidas, uma vez que o acesso às subjetividades dos referidos profissionais muito tem a contribuir com o campo educacional.

Por fim, concluo que este trabalho propiciou conhecer as relações construídas na vida dos professores investigados com os filmes de cinema, por meio de suas narrativas autobiográficas, e perceber as experiências formadoras originadas dessas relações. Tais experiências afetaram significativamente os referidos sujeitos, a ponto de notarem uma transformação em seus modos de **ser** e **estar no mundo** e que reverberam em suas práticas profissionais na condição de formadores de outros professores com a intenção de que estes também experienciem atividades com os filmes em suas **vidas** e **docências**.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. Apresentação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. Apresentação (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. 338 p. p. 15-23. (Modos de Viver, Narrar e Guardar).

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, v. 1, n. 22, p. 183-193, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2019.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA (Brasil). **Anuário estatístico do cinema brasileiro 2021**. [S.l.]: Agência Nacional do Cinema, [2021?].

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

AMARAL, Miriam Maia do; SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira. O cinema como arte e dispositivo midiático potencializador de atos de currículo multirreferenciais no ensino superior. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 1. p. 196-198.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGEN. Direção: Soren Kragh-Jacobsen e Rumle Hammerich. Dinamarca: DR1, 2010. 3 temporadas com 10 episódios cada.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. *et al.* **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. Tradução, introdução, cronologia e notas de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.  
BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, [Brasília, DF], 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 18 ago. 2023.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqW3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba>. Acesso em: 2 jan. 2019.

CHALUH, Laura Noemi. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 133-152, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/H4Pr87hPyQT5CCjHL5xWsfq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2019.

CLEÓPATRA. Direção: Joseph L. Mankiewicz, Rouben Mamoulian e Darryl F. Zanuck. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1963. (243 min).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 2 set. 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64.

DIVERTIDA mente. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. [S.l.]: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. (94 min).

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>. Acesso em: 1 fev. 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. *In*: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela. **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial: OSDE, 2006. p. 277-293.

ESCRITORES da liberdade. Direção e roteiro: Richard LaGravenese. Alemanha: Estados Unidos Paramount: Pictures, 2007. Colorido. Legendado. (123 min).

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

O FABULOSO destino de Amélie Poulain. Direção: Jean-Pierre Jeunet. França: [s.n.], 2001.1 DVD (122 min).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A atividade docente no telensino cearense. **Revista de Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 65-75, nov. 1999.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1974.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 29-55.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Rafael de Luna.; ZAPATA, Natasha Hernandez Almeida. Quantas salas de cinema existiram no Brasil? Reflexões sobre a dimensão e características do circuito exibidor brasileiro. **Significação Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 44, n. 48, p. jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/135195>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FRESQUET, Adriana. **Aprender com experiências do cinema**: desaprender com imagem da educação. Rio de Janeiro: Booklink: UFRJ, 2009.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-106.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GREASE nos tempos da brilhantina. Direção: Randal Kleiser. Estados Unidos: [s.n.], 1978. (110 min).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARIA Montessori: uma vida dedicada às crianças. Direção: Maria Gianluca Tavarelli. Itália: Versátil Home Video, 2006. 1 DVD. (200 min).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVrRyK6hw3wK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 3 set. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgy3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31. jul. 2019.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização. **Nova Escola**, São Paulo, ano 21, n. 197, p. 55-58, nov. 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. Introdução. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-29.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. A formação de professores e a qualidade do ensino. **Aprendizagem**, Pinhais, v. 2, n. 1, p. 25-31, set./out. 2007.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 12, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2018.

OLINDA, Ercília Maria Braga; GOLDBERG, Luciane Germano. Apresentação. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

OLINDA, Ercília Maria Braga; OLIVEIRA, Alessandra Araújo. A modo de Introdução: a construção de relações intersubjetivas nas pesquisas em romaria. *In*: OLINDA, Ercília Maria Braga; SILVA, Adriana Maria Simião da. **Vidas em romaria**. Fortaleza: EdUECE, 2016. p. 19-36.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na história e na prática pedagógica do ensino fundamental**. 2018. Tese (Professora Titular) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Ensino de história e a linguagem fílmica. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 22, p. 92-106, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.19040>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19040>. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. A formação de professores de história e suas implicações na prática docente. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. (org.). **Debates em história da educação e formação de professores: perspectivas da educação contemporânea**. Fortaleza: EdUECE, 2019. v. 1, p. 140-159.



OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Luz, câmera, ação: práticas de professores de história com o cinema na sala de aula. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644444434>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44434>. Acesso em: 29 dez. 2021.

OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra. **Ensino de história e cinema: saberes e práticas de professores da Rede Municipal de Fortaleza – Ceará**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82780>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. **Educación y Pedagogía**, [s.l.], v. 23, n. 61, p. 25-40, sept./dic. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159459>. Acesso em: 5 jun. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 10 maio 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação à segunda edição brasileira. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigação Qualitativa**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://grifars.ce.ufrn.br/publicacao/o-movimento-autobiografico-no-brasil-esboco-de-suas-configuracoes-no-campo-educacional/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5682>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2019.

POIRIER, Jean *et al.* **Histórias de vida: teoria e prática.** Tradução de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

PONYO: uma amizade que veio do mar. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: [s.n.], 2008. (101 min). Disponível em: <https://studioghibli.com.br/filmografia/ponyouma-amizade-que-veio-do-mar/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 5, n. 10, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1612/1460>. Acesso em: 20 maio 2023.

RAMOS, Michael Daian Pacheco; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhaes de; SANTOS, Maria Rita. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHA, Antonia Rozimar Machado e *et al.* (org.). **20 filmes na cena social: trabalho, educação e sociabilidade humana na lente do cinema.** Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2019.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques. Formação continuada e reflexividade docente: o PIBID no contexto educacional brasileiro. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Vila Real, 2014. **Anais [...]**. Vila Real: [s.n.], 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Renato Izidoro; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Narrativas (auto)biográficas no cinema. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s.l.], v. 6, n. 18, p. 444-448, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12702>. Acesso em: 1 maio 2023.

A SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Hollywood: Touchstone Pictures, 1990. 1 DVD (128 min).

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 1 maio 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. Apresentação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013. p. 15-23.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

THERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. *In*: ANPED, 18., 1995, [s.l.]. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 1995.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projetos de pesquisa: 2012-2013: enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema**. Santa Maria: UFSM, [20--]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/grupos-de-pesquisa-ce/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-em-imaginario-social-gepeis/projetos-de-pesquisa>. Acesso em: 2 set. 2019.

VARANI, Adriana; CHALUH, Laura Noemi. O uso do filme na formação de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2008.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGOS, Rita de Cassia. Magistério em cena: histórias de vida, tramas socioculturais e cotidiano escolar no cinema. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s.l.], v. 5, n. 13, p. 324-344, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p324-344. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7751>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 163-175.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.

V de vingança. Direção: James McTeigue. Reino Unido; Alemanha; EUA: [*s.n.*], 2006. (132 min).

XAVIER, Ismail. A continuidade e a montagem paralela no cinema de Griffith. *In*: BENTES, Ivana. **Ecos do cinema**: de lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

YENTL. Direção: Barbra Streisand. EUA; Grã-Bretanha: MGM/UA Entertainment Co, 1983. 1 DVD. (132 min).

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO



UFC

Universidade Federal do Ceará

Faculdade de Educação (FACED)

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE)

### QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a responder este questionário que tem o objetivo de **conhecer o perfil de professores universitários que utilizam filmes de cinema em cursos de licenciatura**. Suas respostas contribuirão com a tese de Doutorado de Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC), sob a orientação do Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque.

Ressaltamos que este estudo está amparado por princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos. Portanto, nenhum dado do presente questionário será identificado no relatório final da pesquisa, bem como em publicações em livros e periódicos científicos derivados da tese.

Para mais informações, você pode entrar em contato com o pesquisador, por meio do telefone/WhatsApp: (85) 98865-9831 ou do *e-mail*: ivanilobezerra@yahoo.com.br

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração com o avanço da pesquisa educacional em nossa universidade.

**Declaro estar ciente e de acordo em prestar informações com o propósito de contribuir com a pesquisa, ora em tela. Asseguro que aceitei participar por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro para tal. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e que os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para as finalidades previstas.**

**Sim**

**Não**

**BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO**

Qual a sua faixa etária?

- Até 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Entre 51 e 55 anos
- Entre 56 e 60 anos
- Entre 61 e 65 anos
- Acima de 66 anos

Quantos anos você possui no magistério? (Considere todas as experiências como docente).

---

Quantos anos você possui no magistério superior? (Considere somente as experiências como docente da Educação Superior).

---

Qual o seu curso de graduação, mestrado e doutorado?

---

---

Qual(is) o(s) curso(s) de licenciatura em que atua/já atuou?

---

---

Você gosta de ver filmes de cinema? (Em caso de resposta negativa, agradeço a sua participação).

- Sim**
- Não**

**BLOCO 2 - O CINEMA NA VIDA**

Onde costuma vê-los com mais frequência?

- Salas convencionais de cinema, porém com a pandemia da Covid-19, essa atividade ficou comprometida.
- Plataformas de *streamings* (*Netflix* e derivados)
- TV por assinatura
- TV aberta
- Direto da internet (*on-line*)
- Baixados da internet para o computador
- Por meio de aparelhos de DVD
- Outros \_\_\_\_\_

Qual(is) gênero(s) cinematográfico(s) é(são) o(os) seu(s) preferido(s)?

- Drama
- Romance
- Ficção científica
- Animação
- Ação
- Histórico
- Biográfico
- Comédia
- Suspense
- Terror
- Musical
- Filmes de escola
- Documentário
- Outros \_\_\_\_\_

Acredita que alguns filmes que você assistiu tenham contribuído para a sua formação como professor(a)? Justifique a sua resposta.

**Sim**

**Não**

---

---

---

Você já fez uso de filmes de cinema na condição de docente em cursos de licenciatura?

**Sim**

**Não**

### **BLOCO 3 - O CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Em qual(is) curso(s) e disciplina(s) costuma utilizar os filmes de cinema?

---

---

---

Com que frequência você costuma utilizar filmes de cinema em suas práticas de sala de aula em cursos de licenciatura?

Um filme por semestre

Dois filmes por semestre

Três filmes por semestre

Quatro ou mais filmes por semestre

Você enfrenta alguma dificuldade para utilizar filmes em suas práticas de ensino em cursos de licenciatura? Em caso positivo, aponte as principais dificuldades.

---

---

---



A partir de sua experiência com os filmes de cinema em sala de aula, como você percebe que eles podem contribuir para a formação de seus alunos, futuros professores?

---

---

---

Você poderia me conceder uma entrevista acerca de suas experiências com o cinema e as possíveis contribuições deste em seu processo de constituição e exercício como professor(a) universitário(a)? (Dado o período pandêmico que ainda vivenciamos, a entrevista poderá ocorrer de modo virtual com data e horário a serem combinados posteriormente).

**Sim**

**Não**

Em caso positivo, por gentileza, registre aqui o seu nome e telefone para posterior contato.

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Faculdade de Educação (FACED)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

**Pesquisa: Narrativas Autobiográficas de Professores Universitários acerca do Cinema como Experiência Formadora da Docência**

Proponente: Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Orientador: Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado pelo pesquisador Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira, RG nº 98023044463 (SSP-CE), aluno regularmente matriculado, sob o número 431616, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, a participar da pesquisa denominada acima, cujo objetivo principal é: **compreender as implicações formativas do cinema como experiência formadora para a constituição e o exercício da docência, presentes nas narrativas autobiográficas de professores que atuam em cursos de licenciatura**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A sua participação no referido estudo será no sentido de conceder uma entrevista acerca de suas experiências com o cinema e as possíveis implicações dos filmes em seu processo de constituição e exercício como docente universitário(a). O conteúdo da entrevista será gravado em áudio e as gravações serão usadas na análise de dados que contribuam para responder aos questionamentos da pesquisa.

Você está sendo alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, não poderá esperar nenhum tipo de pagamento financeiro, mas o de contribuir para a pesquisa educacional, especialmente no campo da formação docente, em âmbitos local e nacional.

Está ciente de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, identificar-lhe será mantido em sigilo na escrita do relatório final da pesquisa, isto é, na tese de doutoramento do pesquisador mencionado, bem como em publicações procedentes desta, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque. É lhe garantido, ainda, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

**Endereço do pesquisador responsável pela pesquisa:**

**Nome:** ANTONIO IVANILO BEZERRA DE OLIVEIRA  
**Instituição:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – PPGE/FACED  
**Endereço:** RUA SENADOR POMPEU, 2420, AP. 1006, BENFICA, FORTALEZA, CE.  
**Telefones para contato:** (85) 98865-9831. **E-mail:** *ivanilobezerra@yahoo.com.br*

**ATENÇÃO!** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00, de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Por fim, o abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Declara que leu cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, teve a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebeu explicações que responderam por completo suas dúvidas. E declara, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do pesquisador responsável

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2



**Universidade Federal do Ceará**  
**Faculdade de Educação (FACED)**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE)**

Prezado(a) Colaborador(a), desde já, agradeço a enorme contribuição para que a minha tese de doutoramento **Narrativas Autobiográficas de Professores Universitários acerca do Cinema como Experiência Formadora da Docência**, pudesse se concretizar.

Agora que já você já revisou a sua entrevista transcrita e que já assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gostaria de que respondesse às três perguntas a seguir, para que possamos identificar as suas contribuições no texto, preservando sempre o sigilo e as questões éticas, tão necessárias ao bom andamento de nossas pesquisas acadêmicas. Conto mais uma vez com o seu apoio!

Nome

---

1. Escolha o nome de um/a personagem de um filme visto por você e que gostaria de que você fosse identificado por ele/ela na tese em questão.

---

2. De qual filme é esse/a personagem?

---

3. Por que você escolheu esse/a personagem? Como ele/a te marcou, ao ponto de elegeres o seu nome para o/a associar às tuas falas na referida tese?

---

---

## APÊNDICE D - PANORAMA ATUAL DA EXIBIÇÃO DE FILMES NO BRASIL

“Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação **singular** do **universo social** e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 2010, p. 45).

A constatação dos primeiros contatos com os filmes de cinema nas narrativas da maioria dos colaboradores aconteceu por meio da televisão, conforme visto na seção 7 deste estudo; aponta para a escassa presença das salas convencionais de cinema em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos. Tal confirmação, entretanto, não é de causar espanto, uma vez que o Brasil, historicamente, apresenta sérias dificuldades para oferecer à grande parte da sua população o acesso às manifestações artísticas, especialmente as que se encontram em equipamentos culturais, como teatros e cinemas, por exemplo.

Com o intuito de fazer valer a assertiva de que as narrativas autobiográficas dos sujeitos nos proporcionam, além de informações muito particulares de suas trajetórias, o conhecimento das realidades histórica e social em que estão/estiveram inseridos, como bem fundamentou teoricamente Ferrarotti (2010) na epígrafe mencionada, peço licença ao leitor e à leitora, para apresentar um panorama da situação acerca da quantidade de salas de cinema existentes no Brasil, no ano de 2021, amparado pelos dados produzidos e divulgados pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE)<sup>70</sup>.

Com o cuidado de não incorrer no risco de anacronismo (pavor de todo historiador, inclusive para este que vos fala), é preciso ressaltar que as narrativas dos sujeitos acerca de seus primeiros contatos com os filmes referem-se a episódios que aconteceram há algumas dezenas de anos e elas, por si só, validam a informação acerca do acesso limitado a tais bens culturais. Entretanto, com o intuito de cruzar as fontes biográficas com fontes de outras naturezas, busquei acesso aos poucos trabalhos disponíveis acerca da história da exibição de filmes no Brasil, visando ampliar o olhar para o objeto em análise neste estudo.

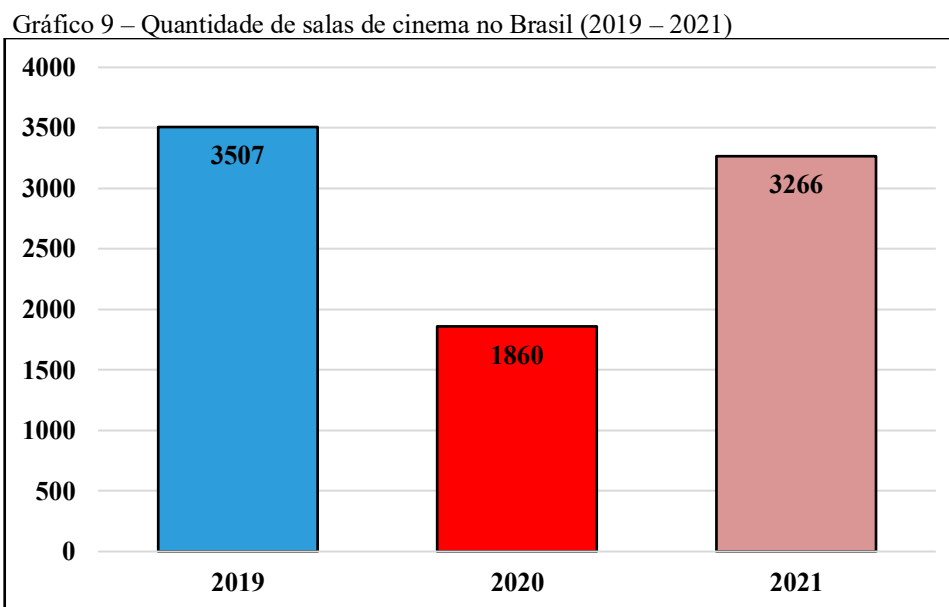
Dentre as fontes consultadas, além dos dados da ANCINE, apoio-me no estudo realizado por Freire e Zapata (2017), que apresenta o panorama do circuito exibidor de filmes

---

<sup>70</sup> Os dados encontram-se publicados no documento “Anuário estatístico do cinema brasileiro 2021”, produzido pela ANCINE e disponibilizado no sítio eletrônico do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual (OCA). Tal documento consolida os dados anuais referentes à cadeia produtiva do cinema no Brasil e se constitui em uma importante fonte de preservação da memória do cinema, bem como em um instrumento de avaliação e incremento de políticas públicas voltadas para o setor audiovisual brasileiro. Para mais informações acerca do Anuário do Cinema, pode-se acessá-lo por meio do seguinte *link*: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/anoario-2021.pdf>.

no Brasil durante o século XX, permitindo concluir que em décadas anteriores (especialmente as de 1960, 1970 e 1980 - as quais contemplam o período narrado pelos sujeitos da pesquisa), a quantidade de salas de exibição, apesar de variações constantes, não chegou a ultrapassar em demasiado os números correspondentes a 2021 e que serão apresentados a seguir.

De acordo com a ANCINE, o Brasil no ano de 2021 possuía 3.266 salas de cinema em funcionamento. Se comparados com o ano de 2019 (último ano antes da pandemia da Covid-19, que restringiu o acesso do público a esses espaços, e não só a estes) houve uma diminuição de 241 salas de exibição, as quais não suportando a ausência de público, deixaram de existir. Entretanto, se compararmos os dados atuais com os do ano de 2020 (primeiro ano pandêmico), houve um acréscimo de 1.406 salas, pois nesse ano o número de salas em funcionamento foi de 1.860, conforme aponta o gráfico 9:



Fonte: Elaboração do autor da tese.

Os dados demonstram que há uma expressiva tentativa de retomada do parque de exibição de filmes no país após o período pandêmico. Todavia, o número de salas atual, além de ser modesto para o tamanho da população brasileira, ainda é muito desproporcional no que concerne à sua distribuição no território nacional, fazendo com que o Brasil possua uma relação de 65.315 habitantes por sala de cinema. Isto significa, em dados absolutos, que das 5.570 cidades brasileiras, apenas 383 possuem salas de exibição de filmes, o que corresponde a um percentual de 6,88%.

Quando se compara a distribuição dos cinemas pelas regiões administrativas nas quais o Brasil encontra-se dividido, temos a seguinte realidade:

Tabela 1 - Distribuição das salas de exibição de filmes por regiões brasileiras - 2021

Regiões	Quantidade de salas de exibição de filmes	Parque exibidor nacional (%)	Relação habitantes por sala
Centro-Oeste	280	8,6	59.669
Nordeste	529	16,2	109.013
Norte	204	6,2	92.681
Sudeste	1739	53,2	51.543
Sul	514	15,7	59.149

Fonte: Elaboração do autor da tese.

Os dados contidos na tabela 1 constataam que a região brasileira que contém mais salas de cinema é a Sudeste, com o número três vezes maior quando comparado à região Nordeste, que ocupa o segundo lugar. Tal prevalência está associada ao fato de que a região Sudeste se constitui como o polo econômico mais desenvolvido do país, o que certamente atrai a maior oferta de entretenimento cultural, onde os cinemas estão incluídos. No que tange à proporção de salas de cinema por número de habitantes, os dados apontam que a região Nordeste possui a maior disparidade do país, com 109.013 habitantes para cada sala existente.

No que tange à distribuição de salas de exibição de filmes por estados da Federação, os cinco estados que possuem o maior número encontram-se elencados na tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição das salas de cinema por estados da Federação - 2021

Estados da Federação	Posição no ranking nacional	Quantidade de salas de exibição de filmes	% em relação ao parque exibidor nacional	Relação habitantes por sala
São Paulo	1 <sup>a</sup>	1.046	32%	44.598
Rio de Janeiro	2 <sup>a</sup>	360	11%	48.509
Minas Gerais	3 <sup>a</sup>	264	8,1%	81.106
Paraná	4 <sup>a</sup>	198	6,1%	58.573
Rio Grande do Sul	5 <sup>a</sup>	176	5,4%	65.156
(...)				
Ceará	10 <sup>a</sup>	102	3,1%	90.594
(...)				
Acre	27 <sup>a</sup>	07	0.2%	129.554

Fonte: Elaboração do autor da tese.

A análise dos dados constantes na tabela 2 mostra que o estado de São Paulo apresenta o maior número de salas de exibição de filmes do país, significando dizer que, do total de cinemas existentes no Brasil, um terço deles está localizado naquele estado. O número de equipamentos do estado paulista é quase três vezes maior, se comparado ao estado do Rio de Janeiro, ocupante do segundo lugar em salas de exibição (360).

O estado do Ceará, onde esta pesquisa foi desenvolvida e local geográfico em que ocorreram os episódios narrados pela maioria dos colaboradores investigados (7 participantes), possui 102 salas de cinema distribuídas por seu território, ocupando a 10<sup>a</sup> posição no *ranking* nacional, o que equivale a 3,1% da quantidade existente no País. O estado com a menor quantidade de salas de exibição e o que apresenta a pior distribuição em seu território é o Acre (7 salas), localizado na Região Norte, onde apresenta a proporção de quase 130 mil habitantes para uma sala de cinema.

Para enfatizar a tese da má distribuição do parque exibidor de filmes em nosso país, para efeito de comparação, apresento a quantidade de habitantes por sala em alguns países sul-americanos (nossos vizinhos): Argentina (53.567 habitantes/sala), Chile (38.031 habitantes/sala), Colômbia (40.997 habitantes/sala). Em Portugal, país europeu com o qual mantemos muitas relações diplomáticas e que dividimos o idioma (apesar das significativas



particularidades entre o português falado “lá e cá”), a relação é de 18.969 habitantes por sala. Em países maiores (territorialmente e populacionalmente) que o nosso, como exemplo, China e Estados Unidos, os dados apontam 17.242 e 8.150 habitantes por sala, respectivamente.

Após a apresentação dos dados estatísticos que revelam a desigual distribuição de salas de cinema pelo território brasileiro em 2021, dentre as inúmeras inferências possíveis de serem feitas, a que fica mais evidente para a discussão aqui efetivada é a que trata da necessidade de maiores investimentos (tanto do setor público quanto do privado) em possibilitar a (re)abertura<sup>71</sup> de salas de cinema de um modo mais equânime por todo o país, bem como facilitar a política de acesso da população do campo e das cidades de pequeno e médio porte, uma vez que são estas as que mais sofrem com o fenômeno social da quase inexistência dos referidos equipamentos.

---

<sup>71</sup> Alguns dos sujeitos entrevistados deixaram entrever em suas narrativas o fechamento de cinemas situados em ruas, que sucumbiram por não conseguirem concorrer com os grandes conglomerados de exibição de filmes localizados nos *shoppings centers*. Prevalciam sempre um tom saudosista de locais frequentados por eles em suas primeiras idas ao cinema, e que hoje já não mais existem.