



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO**

**JOSIANE FERREIRA DOS SANTOS**

**CINEDEBATE NO PROEJA: O CINEMA NACIONAL COMO INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO  
FEDERAL DE SÃO PAULO, CAMPUS SERTÃOZINHO**

**SERTÃOZINHO – SP**

**2020**

**JOSIANE FERREIRA DOS SANTOS**

**CINEDEBATE NO PROEJA: O CINEMA NACIONAL COMO INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO  
FEDERAL DE SÃO PAULO, CAMPUS SERTÃOZINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

**SERTÃOZINHO - SP**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora

Santos, Josiane Ferreira dos

Cinedebate no PROEJA: o cinema nacional como instrumento pedagógico na educação de jovens e adultos do Instituto Federal de São Paulo, *Campus Sertãozinho* / Josiane Ferreira dos Santos -- Sertãozinho - SP, 2020.  
150 f.; il.: color.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, 2020.

1. Cinema. 2. PROEJA. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Politécnica (Educação). I. Piunti, Juliana Cristina Perlotti. II. Título.

Catálogo na publicação: Gisele Machado da Silva – CRB 8/8554

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Durvalino e à minha mãe Edna pelo amor, cuidado, empenho, motivação e principalmente confiança no caminho que escolhi trilhar, quando decidi romper com a lógica até então convencional da minha família, de começar a trabalhar cedo, e “ousei” continuar estudando depois do término do Ensino Médio. Não tínhamos como pagar e nem sabíamos como eu faria faculdade, mas mesmo assim eles confiaram que eu conseguiria e eu consegui, graças ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI), política pública que beneficiou a educação dos filhos da classe trabalhadora e teve início no Governo do Presidente Lula, a quem também sou grata por me oferecer a oportunidade que tanto queria e precisava. Todas as pessoas deveriam poder estudar como eu pude e por isso eu vou defender este direito por toda a minha vida.

Agradeço aos meus irmãos, Viviane e Leonardo, pelo companheirismo sempre que precisei e por estarem ao meu lado o tempo todo.

Agradeço aos meus sobrinhos João Miguel e Gabriel por encantarem a vida da titia com tanto amor e graciosidade. Prometo me esforçar na defesa de um mundo em que vocês tenham seus direitos garantidos de acesso à educação, saúde, cultura, respeito, igualdade e trabalho digno.

Agradeço aos meus amigos caninos Téó, Popó, Duque, Luna, Mel, Tita, Shakira, Tutu, Florzinha e Clodoaldo por todo o carinho, apoio e amor nas horas boas e ruins.

Agradeço às minhas amigas queridas, Weida e Tatiana pela parceria de uma vida e pela amizade de sempre em todos os momentos.

Agradeço às queridas amigas que fiz durante o curso do Mestrado Adriana, Janaína, Paola e Rafaela. Obrigada pelas conversas, apoio, risadas e socorros sempre que precisei.

Agradeço à Prof. Dra. Juliana, minha orientadora e amiga tão querida, que me ajuda, auxilia, escuta e que foi fundamental para que eu concluísse mais esta etapa da minha vida. Muito obrigada por tudo, mesmo!

Agradeço ao Prof. Dr. Adriano pela disponibilidade, atenção e contribuição para com o meu trabalho.

Agradeço à Prof. Dr. Maria Beatriz pelos ensinamentos, tanto como docente do curso de Mestrado, quanto como membro da minha banca. Obrigada pela atenção, disponibilidade e rica contribuição.

Por fim, mas não menos importante, eu agradeço a todas as pessoas que defendem a educação pública de qualidade e que trabalharam e ainda trabalham em defesa da classe trabalhadora. Em uma sociedade tão desigual como a brasileira, é preciso força e coragem para se posicionar de maneira contra hegemônica e em favor de quem na maioria das vezes não tem voz nem vez. Minha eterna gratidão a quem se dispõe a assumir essa árdua tarefa.

## RESUMO

A obra cinematográfica é um instrumento pedagógico que pode contribuir com o processo de formação crítica dos estudantes. O Proeja tem em seu Documento Base (2007) um compromisso assumido com a formação politécnica, em que a arte deve ser contemplada no currículo no sentido de fomentar a compreensão e análise crítica da realidade na qual o estudante trabalhador está inserido. Iniciativas como a Lei 13006/14 reforçam tal importância ao instituir a obrigatoriedade da exibição do cinema nacional nas escolas. O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições, possibilidades e limites do uso do filme em sala de aula, buscando evidenciar em que sentido a arte cinematográfica na educação profissional contribui para a formação de estudantes trabalhadores. Para tanto, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender como tem ocorrido o acesso de um grupo de estudantes do Proeja do IFSP Campus Sertãozinho ao cinema dentro e fora da escola. A partir da exibição do longa-metragem nacional “Que horas ela volta?” foi realizado um cinedebate, onde os alunos expressaram suas compreensões da experiência. Este cinedebate, enquanto instrumento pedagógico, constitui o produto desenvolvido e analisado por este estudo. Tendo como aporte teórico central autores da escola de Frankfurt e a literatura nacional e específica sobre cinema na escola, conclui-se que o cinema nacional com temática social crítica proporcionou momentos de reflexão e contribuiu para a ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes. Indica-se, portanto, ações que ultrapassem os esforços individuais e ofereçam substantivo acesso à arte na educação profissional de jovens e adultos como proposta de política pública permanente na garantia da educação básica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Cinema; PROEJA; Educação de jovens e adultos; Politécnica.

## ABSTRACT

The cinematographic work is a pedagogical instrument that can contribute to the process of critical training of students. Proeja has in its Base Document (2007) a commitment assumed with polytechnic formation, in which art should be considered in the curriculum in order to foster the understanding and critical analysis of the reality in which the working student is inserted. Initiatives such as Law No. 13.006/14 specifically reinforce the importance of instituting the mandatory exhibition of national cinema in schools. The objective of this research was to analyze the contributions, possibilities and limits of the use of film in the classroom, seeking to show in what sense cinematographic art in professional education contributes to the formation of working students. Therefore, using questionnaires and semi-structured interviews, we sought to understand how a group of students from the Proeja of the IFSP Campus Sertãozinho has been accessing cinema inside and outside the school. From the exhibition of the national feature film “What time is she back?” a cinedebate was held, where students expressed their understanding of the experience. This cinedebate, as a pedagogical tool, constitutes the product developed and analyzed by this study. Having as a central theoretical stimulus authors from the Frankfurt school and the national and specific literature on cinema at school, it is concluded that national cinema with a critical social theme provided moments of reflection and contributed to the expansion of the students' artistic and cultural repertoire. It is recommended, therefore, actions that go beyond individual efforts and can offer fundamental access to art in the professional education of young people and adults, as a permanent public policy proposal in guaranteeing basic, free and socially referenced quality education.

**Keywords:** Cinema; PROEJA; Youth people and adult education; Polytechnic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Três subáreas contempladas no plano curricular do Curso Técnico em Mecânica - PROEJA.....	37
----------	---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero.....	86
Gráfico 2	Idade.....	87
Gráfico 3	Local de origem .....	88
Gráfico 4	Residência .....	88
Gráfico 5	Ocupação profissional.....	89
Gráfico 6	Renda mensal familiar .....	89
Gráfico 7	Percepção dos efeitos negativos da crise financeira em Sertãozinho .....	90
Gráfico 8	Consequências da crise financeira sobre a renda familiar mensal .....	91
Gráfico 9	Percepção dos alunos a respeito do Proeja .....	92
Gráfico 10	Principais pontos positivos do Proeja .....	93
Gráfico 11	Motivos para cursar o Proeja .....	94
Gráfico 12	Relação dos estudantes trabalhadores com o cinema .....	94
Gráfico 13	Frequência com que vai ao cinema.....	95
Gráfico 14	Gostaria de ir mais ao cinema.....	95
Gráfico 15	Motivos pelos quais não vai ao cinema com maior frequência .....	96
Gráfico 16	Gêneros de filmes favoritos apontados pelos estudantes trabalhadores .....	97
Gráfico 17	Gênero de filme nacional favorito .....	98
Gráfico 18	Acesso a conteúdos cinematográficos em seu processo de formação escolar .....	99
Gráfico 19	Avaliação do filme na aprendizagem.....	99
Gráfico 20	Disciplinas em que o filme pode ser um facilitador do aprendizado.....	100
Gráfico 21	Identificação dos alunos com personagens do filme “Que horas ela volta?”.....	104
Gráfico 22	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com o personagem Fabinho .....	104
Gráfico 23	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com a personagem Val.....	105
Gráfico 24	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com a personagem Jéssica .....	106
Gráfico 25	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com o personagem cachorro da família .....	107

Gráfico 26	Não identificação dos alunos com personagens do filme “Que horas ela volta?” .....	107
Gráfico 27	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com a personagem da patroa .....	108
Gráfico 28	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com a personagem da Jéssica (filha da empregada) .....	109
Gráfico 29	Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com os personagens dos patrões.....	109
Gráfico 30	Temas sociais identificados na obra .....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ranking das maiores bilheterias do cinema no Brasil no ano de 2019.....	13
Quadro 2	Etapas para análise de dados.....	78
Quadro 3	Categorias de análise de dados .....	78
Quadro 4	Etapas do desenvolvimento e aplicação do produto educacional contemplado na pesquisa .....	82
Quadro 5	Período de realização da pesquisa.....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
JK	Juscelino Kubscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa e problemática.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4</b>	<b>Questões de pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO E DESAFIOS DO PROEJA .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>O Proeja no IFSP campus Sertãozinho .....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>CULTURA E A ARTE NA FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS ESTUDANTES TRABALHADORES .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1</b>	<b>Indústria cultural, cultura de massa e alienação: a arte cinematográfica no contexto do capital.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Politecnia e emancipação: as contribuições da arte cinematográfica para a formação omnilateral dos estudantes trabalhadores .....</b>	<b>46</b>
<b>4.3</b>	<b>Sociedade unidimensional <i>versus</i> educação contra a barbárie e politecnia: formação crítica dos estudantes trabalhadores a partir da educação omnilateral dos sujeitos.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>O AUDIOVISUAL COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EPT.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1</b>	<b>A Lei nº 13.006/2014 e a obrigatoriedade do cinema nacional na sala de aula.....</b>	<b>62</b>
<b>5.2</b>	<b>O cinema como instrumento pedagógico no Proeja .....</b>	<b>66</b>
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Classificação da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>6.2</b>	<b>Definição dos procedimentos/instrumentos para a obtenção de dados.....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Pesquisa bibliográfica .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Questionários .....</b>	<b>73</b>
<b>6.2.3</b>	<b>Observação participante .....</b>	<b>73</b>
<b>6.2.4</b>	<b>Construção de cadernos de campo.....</b>	<b>75</b>
<b>6.2.5</b>	<b>Roda de conversa.....</b>	<b>76</b>

6.2.6	Entrevistas semiestruturadas .....	76
6.2.7	Análise de dados .....	77
7	<b>PRODUTO EDUCACIONAL - CINEDEBATE SOBRE O FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?”: UMA EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO COM ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DE SERTÃOZINHO .....</b>	<b>80</b>
7.1	<b>Etapa 1: Organização do Cinedebate .....</b>	<b>82</b>
7.1.1	A escolha do filme.....	82
7.1.2	Definição da aula e organização das datas e horários.....	82
7.2	<b>Etapa 2: Exibição do filme.....</b>	<b>84</b>
7.3	<b>Etapa 3: Realização do Cinedebate .....</b>	<b>84</b>
8	<b>EXPOSIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE .....</b>	<b>85</b>
8.1	Os estudantes trabalhadores .....	85
8.2	Análise dos dados por categorias .....	101
8.2.1	O jeito da filha: perspectiva dos estudantes trabalhadores do Proeja a respeito do filme “Que horas ela volta?” .....	101
8.2.2	Ela sabe o que quer da vida, ela não sabe o seu lugar: identificação com os personagens do filme nos termos da classe que vive do trabalho .....	103
8.2.3	A nossa vida: temas sociais identificados no filme .....	114
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – Produto educacional.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE D - Roteiro para o Cinedebate.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE E – Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>154</b>
	<b>ANEXO I - Folha de aprovação da dissertação.....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO II – Folha de aprovação e de validação do produto educacional.....</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXO III – Parecer do comitê de Ética em Pesquisa.....</b>	<b>157</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

O ponto inicial a partir do qual o tema da pesquisa foi definido é a percepção da pesquisadora, enquanto membro da classe trabalhadora, cuja formação em nível médio ocorreu em instituições públicas de ensino, de que os estudantes da classe trabalhadora da rede pública tem um acesso restrito a conteúdos artísticos e culturais durante o seu período de formação escolar, especialmente no que se refere a produções cinematográficas nacionais que fomentem reflexões sociais.

Como membro da classe trabalhadora, durante seu período de escolarização o único local onde houve oportunidades de ter contato com conteúdos artísticos e culturais desconhecidos pelo núcleo familiar da autora do estudo foi a escola. Mesmo tendo o ensejo de ampliar seu repertório artístico e cultural no ambiente escolar, ainda que de modo restrito, a trajetória foi marcada pela percepção de que essa chance não é oferecida em todo o seu potencial para todos os alunos da rede pública, o que pode trazer prejuízos para uma formação crítica e consciente. Entre as oportunidades de contato com produções artísticas e culturais no ambiente escolar, a exibição de filmes durante o período das aulas foi, pela perspectiva da pesquisadora enquanto aluna na época, um meio eficiente não só para a exposição de conteúdos como também para a reflexão da realidade social e seu papel no contexto relatado. Com base nessa visão foi determinada a hipótese central da pesquisa.

Apesar de se apresentar como uma experiência pessoalmente prazerosa e relevante, também houve a percepção de que a iniciativa de usar o cinema em sala de aula se configurava majoritariamente como um gesto isolado do professor, sem o necessário suporte, apoio e organização por parte da escola, que em muitos casos sequer tinha estrutura física que facilitasse ou mesmo possibilitasse a iniciativa do educador.

Por outro lado, durante a formação em nível superior, como comunicadora social com habilitação em jornalismo, a experiência com o cinema em sala de aula foi inversa ao ambiente escolar público, uma vez que a instituição particular de ensino oferecia total suporte estrutural e pedagógico para que o professor pudesse tanto exibir conteúdos cinematográficos durante a aula, como propor discussões e reflexões a partir da obra apresentada.

As condições limitantes do uso do cinema em sala de aula pelas quais passei no ensino médio não só igualmente se aplicam aos alunos do Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como se tornam ainda mais problemáticas quando considerados fatores como, as dificuldades que cada estudante dessa modalidade enfrentou em seu percurso de formação, a ponto de fazer com que fosse necessário um tempo maior para a conclusão do ensino médio em período *regular*<sup>1</sup>.

O PROEJA tem o objetivo de oferecer uma formação pública de qualidade para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional. O acesso à educação integral é garantido pelo Decreto n.º 5.480, de 13 de julho de 2006<sup>2</sup> e se fundamenta em seu Documento Base<sup>3</sup> (2007), que afirma:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. Essa política deve ser levada a cabo para os adolescentes egressos do ensino fundamental e que, em geral, frequentam um ensino médio que carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo, apenas, uma ponte entre o ensino fundamental e o superior para os poucos que logram alcançar esse nível de educação. Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p.32 e 33).

Levando-se em consideração que os alunos do PROEJA são membros efetivamente integrados nesse cenário adverso do mundo do trabalho (local e mundial) e precisam se adaptar às exigências da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que tomam consciência e buscam a superação das condições opressoras impostas, o uso de recursos como uma produção cinematográfica pode contribuir para o aprendizado e aumentar as possibilidades de discussão de temas relevantes, assim como colaborar para a ampliação do repertório artístico e cultural dos jovens estudantes trabalhadores. Diante do exposto, a presente pesquisa se propôs a estudar as contribuições, desafios e limites que o uso do cinema em sala de aula

---

<sup>1</sup> Dante (2012) entende que o uso do termo regular para se referir ao tempo de conclusão do ensino médio na educação de jovens e adultos é por si só carregado de preconceito, ao buscar tratar com diferenciação o percurso formativo dos alunos jovens e adultos. Por este motivo, o autor usa a grafia do termo em itálico para posicionar tal concepção de uso. A pesquisa corrobora com tal olhar, portanto, também adota a grafia itálica quando se referir ao período de formação dos alunos do PROEJA.

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm) (Acesso em 19/05/2019).

<sup>3</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf) (Acesso em 19/05/2019).

podem proporcionar aos jovens adultos estudantes trabalhadores do curso Técnico Integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Fabricação Mecânica, do campus Sertãozinho do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). O estudo será realizado diante da perspectiva omnilateral de formação e com o objetivo de desenvolver, a partir de um Cinedebate, produto educacional elaborado nesta pesquisa, o senso crítico tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

## **1.2 Justificativa e problemática**

A partir do contexto exposto, se propõe como problema de pesquisa o estudo das possibilidades e contribuições do uso de recursos audiovisuais em sala de aula como estimulador do aprendizado, sob uma perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos. A produção audiovisual utilizada foi um filme nacional em formato longa-metragem. Pressupõe-se uma fragilidade de acesso a conteúdos cinematográficos apresentados pelos estudantes do PROEJA, assim como o despreparo da escola enquanto instituição para oferecer o suporte necessário ao educador e comportar estrutura física que contemple a arte cinematográfica como componente curricular relevante.

Estudar a realidade social e o processo de formação intelectual da classe trabalhadora é fundamental para uma melhor compreensão da influência das estruturas sociais capitalistas na qualidade do ensino ofertado pelas escolas. Também é uma forma de compreender, como as condições de classe dos indivíduos promovem desigualdades de oportunidades para os estudantes trabalhadores e contribuem para a perpetuação de um cenário desfavorável para aqueles que vivem da venda de sua mão de obra.

Entre as diversas formas de produções artísticas e culturais o cinema está entre as mais popularizadas no Brasil. De acordo com pesquisa<sup>4</sup> de 2018, realizada pelo Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, nos últimos anos houve um crescimento no número de pessoas que frequentam salas de cinema no país, o que confirma a boa aceitação do público a essa forma de expressão artística.

No entanto, esse dado não necessariamente representa uma ampliação de repertório crítico por parte dos expectadores, uma vez que os conteúdos dos filmes mais assistidos, em sua maioria, são provenientes dos grandes estúdios cinematográficos internacionais, que mantém o foco em produções que visam primordialmente o entretenimento e o lucro. O

---

<sup>4</sup> Fonte: <https://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro> (Acesso em 05/04/2019).

*ranking*<sup>5</sup> das 10 maiores bilheterias de 2019 no Brasil reforça essa afirmação, já que entre os títulos que mais atraíram público, 7 filmes são do gênero ficção, 3 são animações e 1 está na classificação como variedades.

Quadro 1 — Ranking das maiores bilheterias do cinema no Brasil no ano de 2019

<b>Título no Brasil</b>	<b>Gênero</b>	<b>Distribuidora</b>	<b>Bilheteria</b>
<b>Vingadores: Ultimato</b>	Ficção	Disney	19.656.467
<b>O Rei Leão</b>	Ficção	Disney	16.242.804
<b>Coringa</b>	Ficção	Warner	9.746.101
<b>Capitã Marvel</b>	Ficção	Disney	8.991.777
<b>Toy Story 4</b>	Animação	Disney	7.955.544
<b>Homem-Aranha: Longe de Casa</b>	Variedades	Sony	6.555.353
<b>Nada a Perder 2</b>	Ficção	Downtown/Paris	6.189.465
<b>Malévola: Dona do Mal</b>	Ficção	Disney	5.786.301
<b>Aladdin</b>	Ficção	Disney	4.788.803
<b>Wifi Ralph</b>	Ficção	Disney	4.399.733

Fonte: Produzido pela autora (2020) com base nos dados de <https://oca.ancine.gov.br/>

Um olhar focado na relação da população de Sertãozinho-SP, com os conteúdos artísticos culturais cinematográficos, aponta uma situação semelhante ao cenário nacional. Com uma população de 110.074 habitantes, de acordo o último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, o município conta com apenas 1 cinema, com 2 salas de exibição e pouca variedade na temática dos títulos apresentados em cartaz. O estabelecimento<sup>7</sup> fica localizado na parte superior de um dos principais supermercados da cidade, o que contribui para o fortalecimento da lógica da produção artística cultural, como mercadoria a ser consumida.

<sup>5</sup> Fonte: [https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/distribuicao\\_2019.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/distribuicao_2019.pdf). (Acesso em 05/04/2019).

<sup>6</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sertaozinho/panorama> (Acesso em 05/04/2019).

<sup>7</sup> O Star Cine Savegnago fica localizado na Av. Antônio Paschoal, N°912, Bairro: Jardim Golive, Sertãozinho, São Paulo.

Em levantamento realizado para a elaboração da pesquisa<sup>8</sup>, se constatou que no período entre janeiro de 2018 a janeiro de 2019, foram exibidos 60 filmes: dos estilos super-herói (10); infantil (13); fantasia (2); drama (6); religioso (3); aventura (3); comédia nacional (4); drama nacional (1); cinebiografia (1); ação (8); infanto-juvenil nacional (1); e terror (8). O leque de temas abordados pelos longas-metragens disponibilizados nesse espaço aponta para um restrito acesso do público a conteúdos culturais, cujos temas extrapolem o perfil comercial massivamente perpetuado pela indústria cultural. Essa condição faz com que a população tenha que se deslocar para cidades vizinhas, caso deseje ter um contato aprofundado com filmes de arte e contribui para a perpetuação da falta de hábito de ir além das propostas comerciais, facilmente disponibilizadas.

Outro fator muito importante que precisa ser considerado quando se fala do acesso da classe trabalhadora sertanezina a propostas artísticas e culturais é a questão econômica. Com empresas que atuam majoritariamente no setor industrial/sucroenergético, nos últimos anos a cidade tem sofrido com a diminuição de vagas de trabalho, o que tem modificado significativamente o arranjo produtivo local devido a um período de crise econômica. De acordo com o IBGE, 39,1% da população de Sertãozinho possui ocupação formal, sendo que o salário médio mensal desses trabalhadores é de 3,1 salários mínimos. Contraditoriamente a esse dado o mesmo levantamento indica um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 42.168,34. *A priori* a comparação dos dois dados aponta uma grande concentração de renda na cidade, principalmente diante do fato de que 33,5% dos domicílios apresentam rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa.

Nos últimos 10 anos o saldo de postos de trabalho foi negativo<sup>9</sup> no município, com o desligamento de 17.553 pessoas, em sua maioria proveniente do setor industrial. Isso faz com que a classe trabalhadora sertanezina fique ainda mais exposta às vulnerabilidades sociais e, conseqüentemente, opte por investir seu dinheiro no suprimento de artigos de primeira ordem. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) em junho de 2020, o salário mínimo nominal no Brasil (R\$ 1.045,00) não é suficiente para cobrir as necessidades básicas de uma família de 4 pessoas. O valor ideal deveria ser de R\$ 4.595,60<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Levantamento feito com base nas informações de filmes em cartaz disponível na página <https://www.facebook.com/starcine.cinemas/>.

<sup>9</sup> A afirmação foi feita com base na diferença entre as contratações e demissões no período entre 2009 e 2019. No total foram menos 1980 vagas. Dados disponíveis em: [http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged\\_perfil\\_municipio/index.php](http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php).

<sup>10</sup> Salário mínimo necessário para o mês de junho de 2020. Fonte: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012), uma proposta educacional socialista que visa uma formação omnilateral, pautada por um olhar marxista de ensino, tem o objetivo de se contrapor a essa realidade e proporcionar aos homens uma formação completa, a partir da qual é possível não somente desenvolver um pensamento crítico em relação ao modelo socioeconômico imposto pela sociedade capitalista, como também promover uma postura revolucionária, que seja capaz de romper com a realidade de desigualdade inerente do capital e contribuir para a melhoria das condições de vida dos membros da classe trabalhadora.

Tendo o PROEJA um compromisso com a educação politécnica, é preciso que a ampliação do repertório cultural dos estudantes trabalhadores seja capaz de fomentar a problematização da realidade dos alunos, com base na compreensão da totalidade social na qual ele está inserido. O objetivo é desconstruir significados e sentidos que já estejam naturalizados em seu olhar e promover a reflexão em um processo dialético.

Para Albuquerque *et al.* (2017), o audiovisual pode contribuir para a conscientização dos trabalhadores, sendo “[...] necessário construir o conhecimento a partir da imagem, pelo entendimento e questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, mediante o fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, ‘oculta’ a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017 p. 180).

Diante do exposto, a presente pesquisa propõe um estudo sobre quais são as contribuições do uso do cinema em sala de aula; e quais os desafios enfrentados diante do modelo escolar representado pelo PROEJA do campus de Sertãozinho do IFSP. Para melhor alinhamento da pesquisa ao cronograma definido, assim como à bibliografia adotada como suporte para a análise, o estudo limitou-se ao cinema em sala de aula e em estabelecimentos físicos que oferecem a exibição de filmes como opção de lazer e entretenimento. Escolheu-se o filme nacional “Que horas ela volta?” (2015), visto que obras brasileiras com temática social, não apresentam o mesmo investimento de divulgação que os filmes dos grandes estúdios internacionais e, portanto, possuem menor poder de alcance do público geral. A reflexão dos alunos a respeito da obra, assim como a exposição de cada um sobre suas ideias pode contribuir e fomentar a reflexão sobre a realidade social na qual os estudantes trabalhadores estão inseridos e seus desafios.

### **1.3 Objetivo geral**

Compreender as possibilidades e contribuições do uso de recursos audiovisuais (filme cinematográfico nacional) em sala de aula como facilitador do aprendizado, sob uma perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos, no contexto da educação profissional de jovens e adultos do Proeja.

#### **1.3.1 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos desse trabalho são:

- Estudar a relação dos alunos com o cinema ao longo de seus percursos formativos de escolarização e de que forma estes sujeitos se apropriam da arte cinematográfica;
- Conhecer quais são os gêneros favoritos;
- Estudar a percepção dos estudantes trabalhadores a respeito do filme nacional “Que horas ela volta?”;
- Apresentar conteúdo nacional com temática social e analisar a recepção desse público à produção exibida;
- Desenvolver um Cinedebate com os alunos e avaliar em que sentido o debate pode contribuir para a relação dos sujeitos com a obra;
- Fomentar a reflexão sobre a importância do cinema para o processo de formação de alunos jovens e adultos.

#### **1.4 Questões de pesquisa**

Quais as contribuições, desafios e limites do cinema (com temática nacional) em sala de aula para a formação dos estudantes trabalhadores do curso técnico em mecânica integrado ao médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do campus de Sertãozinho do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)? Em que sentido o debate sobre o filme apresentado contribui para a formação do pensamento crítico e do reconhecimento da realidade social destes membros da classe trabalhadora no ambiente escolar?

Para responder a estas questões estruturou-se como percurso metodológico um caminho teórico e empírico que contemplasse a análise e contribuísse para o estudo proposto. Para tanto, foi necessária a definição de um referencial bibliográfico que ofereça suporte teórico para a compreensão do contexto social da educação profissional no Brasil, com sua dualidade histórica e disputa por projetos políticos e sociais de grupos antagônicos, conforme apresentado no capítulo 2 do estudo.

Por ter como grupo de estudo alunos do PROEJA também foram contemplados autores que estudam a modalidade de ensino no Brasil, seus desafios e contextos sociais e históricos, tendo como diretriz a perspectiva de formação omnilateral e os autores que desenvolvem estudos sobre o tema. Tais perspectivas encontram-se no capítulo 3 do estudo.

A compreensão da arte cinematográfica em um contexto social capitalista, assim como seu potencial enquanto instrumento de reflexão diante das contradições que seu uso pode gerar, é um dos pontos centrais da pesquisa. Perante a complexidade da discussão, se optou por uma fundamentação a partir de autores da Teoria Crítica, especialmente os pertencentes à Escola de Frankfurt, cujas temáticas contemplam, entre outros pontos, a discussão da arte no contexto capitalista, assim como o papel dos meios de comunicação de massa na perpetuação de discursos hegemônicos e desfavoráveis à formação consciente da classe trabalhadora. Os conceitos utilizados para a análise são apresentados no capítulo 4 do presente estudo.

Para compreender o potencial do cinema em sala de aula, se optou por autores que debatem o contexto do cinema na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como as contribuições que o uso do cinema pode apresentar, juntamente com experiências já realizadas neste sentido. O referencial adotado encontra-se no capítulo 5 do presente estudo.

Juntamente à definição do referencial teórico foi realizada a entrada em campo para a execução da pesquisa, coleta de dados empíricos e sua posterior análise. As etapas apresentadas encontram-se no capítulo 7 do estudo.

Com base nos resultados obtidos no estudo, se apresentou uma proposta de intervenção, a partir do uso de obras cinematográficas em sala de aula (APÊNDICE A). O objetivo é favorecer a ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes trabalhadores e contribuir para a compreensão dos desafios de se cumprir as determinações da Lei n.º 13.006/2014, apresentada no item 5.1 do estudo.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A compreensão da história da Educação Profissional no Brasil passa necessariamente pela leitura dos contextos políticos e as consequentes mudanças pelas quais o país atravessou ao longo do século XIX, especialmente do século XX e na primeira década do século XXI. Segundo Moura (2007), a relação entre educação profissional e educação básica no Brasil tem a dualidade histórica como marca desde seu início. De acordo com o autor, não existem registros que caracterizem alguma sistematização em torno da educação profissional no país até o século XIX.

O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2007, p.5).

A promulgação em 1809 de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, deu origem ao Colégio das Fábricas, o que pode ser considerado o primeiro indício do que hoje é visto como Educação Profissional no Brasil, de acordo com o que consta no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande Do Sul (CEFET-RN, 2005) e no Parecer n.º 16/99-CEB/CNE<sup>11</sup>. De acordo com Moura (2007), outro marco a ser considerado é a criação da Escola de Belas Artes, em 1816, que tinha como objetivo a articulação entre o desenho para ofício que deveria ser realizado nas oficinas mecânicas e o ensino das ciências.

Para Ramos (2014): “[...] a história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional”. (RAMOS, 2014, p. 14).

Sobre essa perspectiva Dante (2007) aponta outros marcos históricos, que imputam à educação profissional brasileira uma origem pela perspectiva assistencialista, que visava “[...] atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem [sic] dos bons costumes”. (MOURA, 2007, p. 6).

O autor afirma que:

---

<sup>11</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 09 de agosto de 2020.

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1840 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (MOURA, 2007, p.6).

Sobre as políticas de acolhimento de menores abandonados em estabelecimentos especiais, Manfredi (2002, p. 76-77, *apud* MACIEL, 2005, p. 31) afirma que:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

Segundo Moura (2007) no início do século XX a educação profissional no Brasil passou por um esforço público no sentido de superação do caráter assistencialista até então adotado e voltou a atenção para a formação dos trabalhadores. Neste contexto, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em unidades diversas da Federação, durante o governo do presidente Nilo Peçanha. As escolas eram destinadas à formação de pessoas pobres e humildes e para Ramos (2014, p. 25) “[...] evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades”.

Segundo Moura (2007, p. 6), ainda em 1909 o ensino agrícola foi organizado com o objetivo de capacitar “[...] chefes de cultura, administradores e capatazes. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização”.

As décadas de 1930 e 1940 foram, segundo Ramos (2014), marcadas pelo momento histórico em que a educação no Brasil adquiriu pela primeira vez uma estrutura nacional, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931. Anos depois na década de 1940, o Ministro da Educação Gustavo Capanema<sup>12</sup> apresentou as Leis Orgânicas. Os Liceus Industriais foram

<sup>12</sup> Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o

transformados em Escolas Técnicas e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado.

Conforme Ramos (2014), esse foi o momento marcado por um projeto de desenvolvimento nacional, demonstrando com clareza as relações entre as classes sociais. Para a autora tais características identificam motivações que levam ao início da organização do ensino profissional no Brasil.

De acordo com Ramos (2014), o debate em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases perdurou até 1961, quando a Lei n.º 4.024 (BRASIL, 1961), estruturou o sistema educacional em: Ensino Primário; Ensino de grau Médio e Educação de grau Superior. O ensino médio ainda foi dividido em: 1º ciclo – ginásial e de 2º ciclo – colegial (curso secundário, curso técnico e curso de formação de professores para o ensino primário e pré-primário). A autora destaca a equivalência entre os cursos profissionalizantes e o ensino.

O Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) é assinalado como relevante para a educação no Brasil, devido a seu contexto econômico-político desenvolvimentista, marcado pelo projeto dos 50 anos em 5. Ramos (2014) entende essa importância:

[...] inclusive por pavimentar a associação com o capital estrangeiro e os diversos acordos internacionais que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil. (RAMOS, 2014, p.15).

Conforme Moura (2007), apesar de em um primeiro momento, aparentemente, o capital estrangeiro não representar nenhum perigo para o plano desenvolvimentista do Governo JK, com o tempo o modelo vigente acaba se tornando um problema para os interesses estrangeiros, uma vez que se mostrou como um empecilho para a absorção do mercado interno. Esse, entre outros motivos, foi um ponto de deterioração do pacto desenvolvimentista, que segundo Moura (2007) se enfraqueceu:

(...) por diversas razões: pressão das classes subalternas aviltadas pelos pequenos salários já que o modelo revelou-se extremamente concentrador de riquezas; parte das classes médias (profissionais liberais, forças armadas) empobrecidas pela inflação sentem-se excluídos das decisões pelo Estado populista; e o capital estrangeiro vê no modelo vigente uma barreira aos seus interesses de absorção do mercado interno (MOURA, 2007, p.10).

Os anos seguintes ao Governo JK foram marcados por uma disputa entre concepções sociais e projetos de desenvolvimento do país. De acordo com Ramos (2014) ocorreu uma polarização entre setores populares e do próprio Governo, em contraposição a um grupo diverso composto pelo capital estrangeiro, antigas oligarquias e uma parcela da classe média nacional. Sobre o posicionamento da burguesia brasileira em prol do capital internacional em detrimento dos nacionais, Coutinho (2006) entende que:

Essa abertura ao capital estrangeiro não significa uma atitude contrária aos interesses do capital nacional. Na verdade, a burguesia brasileira rapidamente se deu conta de que tinha muito a lucrar com a associação ao capital internacional, ainda que como sócia menor. Portanto, a ideia de que haveria no Brasil, como em outros países do Terceiro Mundo, uma “burguesia nacional” enquanto fração de classe contrária ao imperialismo – uma ideia que teve papel destacado na estratégia política do Partido Comunista Brasileiro (PCB) entre 1954 e 1964, que se centrava na luta por um “governos nacionalista e democrático” – revelou-se uma ideia sem correspondência na realidade: não havia nenhum segmento significativo da burguesia brasileira realmente interessado em impedir o ingresso do capital estrangeiro em nosso país. Assim, a virada “entreguista” representada pelo governo Juscelino não pode ser considerada uma ruptura com o modelo “nacional-desenvolvimentista” implementado a partir de 1930, mas, ao contrário, uma maior adequação sua aos efetivos interesses das classes dominantes brasileiras. (COUTINHO, 2006, p.181-182).

Diante desse contexto social, em 1964 ocorre o Golpe Civil Militar no Brasil e de acordo com Niskier (1974, p. 19), a meta a ser atingida passou a ser “[...] a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”. Para Moura (2007), a educação foi então usada como meio de propaganda do governo autoritário.

Em 1971, sob o regime militar, a educação no Brasil passou por uma reforma profunda na educação básica com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Segundo Moura (2007), houve uma tentativa de criar uma estrutura em torno do ensino médio nacional como profissionalizante para todas as pessoas. Para o autor:

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial. O 1º grau tinha 8 anos de duração (7 a 14 anos de idade), dividido em primeiro grau menor de 1ª a 4ª série e primeiro grau maior de 5ª a 8ª série -. Enquanto o 2º grau era realizado em três anos (15 aos 17 anos de idade). Três aspectos merecem grande destaque nessa reforma. Um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Esses são, sem dúvida, grandes avanços e apontam

para a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente circunscrito às quatro primeiras séries (MOURA, 2007, p.12).

Segundo Kuenzer (1997):

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho” (KUEZER, 1997, p.24).

Na década de 1980 com o Regime Militar tendo chegado ao fim, em 1984, o Brasil passou por um processo de redemocratização que fomentou elementos políticos novos em um contexto de intensa crise mundial, que fizeram com que a década fosse considerada como “perdida” para a educação nacional. Para Ramos (2014) as ações do governo referentes à educação profissional foram marcadas por um caráter populista, em que se “[...] instaurou a expansão da rede federal, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país”. (RAMOS, 2014, p. 15).

Em 1988, com a Promulgação da nova Constituição Federal, se iniciou no Congresso Nacional o processo que culminou na aprovação de uma nova LDB, a Lei n.º 9.394/1996, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro. Neste momento o 2º grau profissionalizante já quase não existia no país, com exceção das ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas de ensino estaduais restantes. Segundo Moura (2007), assim como em 1961, o debate em torno da educação no Brasil tinha como embate central a defesa de dois projetos societários distintos, sendo que de um lado estava o grupo que advoga em favor a educação pública de qualidade, laica e gratuita como direito de todos; e do outro os que defendem a diminuição de gastos do Estado e a lógica da prestação de serviços.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), durante a elaboração da Nova Lei, novamente o conflito da dualidade é ponto central. O Deputado Federal Otávio Elísio apresentou o primeiro projeto de Lei de LDB, que tratava o ensino médio da seguinte maneira:

[...] educação escolar de 2o grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, Art. 38 citado por FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

O Projeto, que inicialmente entendia o ensino médio como um modo de recuperação da relação entre conhecimento científico e prática de trabalho, passou, no entanto, por várias

modificações e “[...] foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada”. (MOURA, 2007, p. 15). O resultado foi que o texto final aprovado em 1996, mais uma vez reforçou a dualidade histórica da educação nacional.

Ainda de acordo com Moura (2007), com a estrutura dessa nova LBD explicitou-se de uma vez a ausência da educação profissional na estrutura regular da educação nacional, sendo tratada como “[...] algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto”. (MOURA, 2007, p. 16).

Para Ramos (2014) a intensa discussão entre os representantes das escolas causou conflitos de interesse entre as diferentes concepções a respeito da educação tecnológica, sendo que enquanto uma “[...] centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano”. (RAMOS, 2014, p. 39).

Em 1997, o Decreto n.º 2.208/1997 do Governo Fernando Henrique Cardoso separou obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, retomando assim o sentido totalmente propedêutico para o ensino médio e estabelecendo as formas Concomitantes e Subsequentes para os cursos técnicos.

Sobre a separação Moura (2007) afirma que:

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007, p. 17).

Paralelamente ao Decreto n.º 2.208/1997, também foi negociado um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tinha como objetivo o financiamento da reforma na educação como parte componente da privatização do estado nacional, em favor do atendimento dos interesses neoliberais das grandes corporações e dos países hegemônicos do capitalismo avançado. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi o meio pelo qual esse financiamento foi materializado. Moura (2007) entende, que apesar da crítica pertinente ao Decreto n.º 2.208/1997, é preciso

reconhecer que ele é totalmente coerente com a lógica neoliberal a quem se propôs a defender, sob o pretexto de suposta “eficiência” do estado. O autor afirma que:

Existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência”. Aqui serão destacados apenas dois deles. O primeiro está relacionado com a lógica da relação entre o PROEP e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a função do PROEP era reestruturar Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento (MOURA, 2007, p.17).

Com base no mesmo ponto de vista, foi determinada a Portaria nº 646/1997, determinou a redução da oferta de vagas de cada IFET no ensino médio à no máximo 50% das vagas disponibilizadas nos cursos técnicos de nível médio em 1997, que contemplavam o ensino médio e a educação profissional.

Para Moura (2007):

Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no País – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003 (MOURA, 2007, p.18).

Ao contrário do contexto neoliberal característico dos anos 1990, na década de 2000, a vitória do Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi marcada por uma retomada de propostas e educação que buscasse a superação da dualidade histórica entre cultura técnica e cultura geral.

Neste contexto, segundo Moura (2007):

Esse processo resultou em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2007, p.18 e 19).

Com a nova perspectiva educacional de Governo Federal, as discussões em torno da politécnia foram retomadas a partir do modelo voltado para “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...]” (SAVIANI, 2003, p.140, *apud*, FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42), sem, entretanto, defender uma educação puramente técnica.

Segundo Ramos (2014):

Nesse período destacam-se medidas que contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio, perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna (RAMOS, 2014, p.67).

Apesar do cenário favorável a uma formação crítica para a classe trabalhadora, o contexto social brasileiro, com sua extrema desigualdade, impõe dificuldades para a implementação da educação politécnica de forma universal e unitária, uma vez que os filhos de quem vive da venda de sua força de trabalho não tem condições financeiras para esperar até os 20 ou mais anos para começar a trabalhar. De acordo com Moura (2007), as reflexões apontaram para uma solução transitória e viável a partir de:

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p.19).

Este caminho do “[...] ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). A partir deste entendimento foi edificada a base para o Decreto n. ° 5.154/04, que revogou o Decreto n. ° 2.208/97 e trouxe novamente a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, por uma perspectiva, que apesar de não ser totalmente alinhada com a politecnia, aponta na direção desta perspectiva, uma vez que é construída com base em seus princípios.

Para Ramos (2014), entre as principais medidas adotadas pela nova política educacional dos governos Lula (2002-2010) e Dilma (2010-2016) está a Lei n. ° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que determinou a expansão da rede federal de educação tecnológica, assim como a ampliação de suas funções para o ensino superior, aliado à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico.

A autora também destaca o Programa Brasil Profissionalizado, que teve como foco oferecer apoio para que as redes estaduais possam implementar da educação profissional integrada ao ensino médio, de acordo com o Decreto n. ° 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

Sobre as articulações apresentadas, Ramos (2014) afirma:

Essas ações se articulam no plano de uma política pública de educação tecnológica com as seguintes características: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e a federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) particularmente no primeiro caso, vêm acompanhados de um documento básico que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide (RAMOS, 2014, p.83).

Apesar dos avanços na retomada de um projeto de educação favorável à classe trabalhadora, mesmo diante dos limites e desafios impostos pelas condições sociais desiguais e históricas da sociedade brasileira, o impedimento em 2016 de Dilma Rousseff, e posteriormente a vitória do candidato conservador de extrema direita, Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018, novamente impõem um cenário educacional cujo foco é formação de mão de obra barata e acrítica para os trabalhadores. Em entrevista à Hermida e Lira, (2018), Saviani (2018) faz críticas contundentes às iniciativas como a reforma do Ensino Médio, implementada pelo Governo Temer (2016-2018). O autor problematiza que:

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional. Com efeito, como atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida? De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” — na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários —, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido, (SAVIANI; 2018; p.787).

O autor atenta para a necessidade de se contrapor aos interesses do capital, em defesa de uma educação que emancipe a classe trabalhadora. Ramos (2014) concorda com essa visão e defende a educação integrada, como caminho para a superação de cenário tão desfavorável aos trabalhadores.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (RAMOS, 2014, p.86).

A contemplação deste objetivo, no entanto, passa necessariamente pela defesa de uma educação que vá além da formação para a satisfação das demandas do mercado de trabalho e

que tenha como fundamentação conceitos de uma educação omnilateral, conforme apresentado a seguir.

## **2.1 Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**

A dualidade histórica da educação na sociedade capitalista moderna é contextualmente marcada pela luta de classes que o sistema impõe. Estudar a complexidade de tal cenário, com seus respectivos desafios é desta forma, uma tarefa que requer entendimento do funcionamento da sociedade burguesa, seus mecanismos de controle e potencialidades de contraposição a partir da conscientização das desigualdades de condições impostas.

Neste contexto, a educação assume papel central, tendo contribuição inclusive para a perpetuação de desigualdades e manutenção da dualidade social imposta. Para Ramos (2008), a educação burguesa é propositalmente dividida entre a destinada para a classe trabalhadora, responsável por produzir a riqueza a partir de sua força de trabalho e a voltada para a burguesia, composta pela elite, que atua como dirigente, com o objetivo de comandar a organização da sociedade, de modo que ela funcione a seu favor. A autora afirma, que a busca por uma educação que contemple a formação crítica para a classe trabalhadora é uma luta contra a hegemonia, não somente no âmbito nacional, mas sim de todos os países que adotam o sistema de produção capitalista. “É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva”. (RAMOS, 2008, p. 2). Sobre a dualidade da escola desde a sua gênese, Frigotto (2009) afirma que:

Ela [a escola] nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio (FRIGOTTO, 2009, p.131).

Diante do exposto, o ato de se questionar e pensar uma educação para a classe trabalhadora que se contraponha às limitações e condicionamentos impostos pela sociedade capitalista se apresenta como necessidade para a superação dos cenários adversos impostos. Como caminho possível para se contrapor à lógica de formação da educação burguesa, que capacita para o mercado de trabalho, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se apresenta como uma proposta que “[...] tem como pressuposto a formação do sujeito no seu

sentido integral. Uma formação que integra cultura, ciência, tecnologia e técnica”. (ANDRADE; GONÇALVES; AZEVEDO, 2017, p. 4).

De acordo com a LDB n.º 9.394/96<sup>13</sup>, modificada pelo Decreto n.º 11.741/2008, a EPT abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Segundo Abreu (2019), o tripé que compõe a EPT é formado por Trabalho como Princípio Educativo, Formação Humana Integral e Politecnia.

Diferentemente do que se defende na formação educacional burguesa, Saviani (2007) entende o trabalho enquanto princípio educativo e defende a necessidade de se educar pelo trabalho e não para o trabalho, visto que trabalhar constitui-se como uma atividade essencialmente humana. Para o autor, “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Do mesmo modo, a educação também é uma condição inerente do ser humano, uma vez que desde as sociedades primitivas o conhecimento é passado de geração para geração, a partir das relações sociais dos sujeitos de determinado grupo social. Para Saviani (2007, p. 154): “[...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”.

De acordo com Savani (2007), a relação entre educação e trabalho constitui-se como ponto inseparável, uma vez que o conhecimento é repassado para as novas gerações continuamente, perpetuando-se deste modo as relações sociais, de classe, estruturais e existenciais estabelecidas.

Segundo Frigotto (2009),

[...] em toda história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista) sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico-social), por dimensões supra-estruturais vinculadas a valores ideologias, ideias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais. (FRIGOTTO, 2009, p.129).

Segundo Saviani (2007), a lógica coletiva da terra deixou de existir a partir do surgimento da propriedade privada, que dividiu os homens entre os proprietários da terra e os que precisavam trabalhar nela para sobreviver. Foram então estabelecidas duas classes sociais

---

<sup>13</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em 27 de julho de 2020.

distintas, cuja relação se perpetua até a sociedade contemporânea. Para Farias (2019), neste momento o trabalho se tornou mercadoria e deixou de ter valor de uso para ter valor de troca, estabelecendo assim o fenômeno da dualidade posteriormente refletida na educação.

Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho - mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia - a natureza para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões acima assinaladas.

Segundo Saviani (2007), a lógica coletiva da terra deixou de existir a partir do surgimento da propriedade privada, que dividiu os homens entre os proprietários da terra e os que precisavam trabalhar nela para sobreviver. Foram então estabelecidas duas classes sociais distintas, cuja relação se perpetua até a sociedade contemporânea. Segundo Farias (2019), neste momento o trabalho se tornou mercadoria e deixou de ter valor de uso para ter valor de troca, estabelecendo assim o fenômeno da dualidade posteriormente refletida na educação.

No momento da divisão social em classes distintas, instala-se o fenômeno da dualidade que se tornou estruturante das relações sociais que foram estabelecidas de acordo com o modo de produção material em um espaço/tempo determinado. Assim, o movimento histórico demonstra como essas relações foram se configurando, adaptando-se ou mesmo rompendo com as formas anteriores pelas quais a sociedade se organizava (FARIAS, 2019, p.65 e 66).

Sobre essa mudança, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 61) afirmam que:

A história do trabalho transitou dos modos primitivos e tribais dos seres humanos se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, ao tripalium das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo.

Na sociedade capitalista, em que o trabalho é assalariado, a formação dos sujeitos passou a ocorrer a partir da relação entre educação-trabalho para a classe trabalhadora e educação-trabalho para a classe não trabalhadora. De acordo com Saviani (2007), existem

[...] duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

A perspectiva de formação da EPT se contrapõe a tal quadro e defende uma educação em que o trabalho seja contemplado como parte fundamental do processo, porém não de

maneira alienante, mas em seu sentido ontológico e como um condutor do desenvolvimento intelectual e manual dos alunos da classe trabalhadora. Para Saviani (2003), a sistematização das tarefas manuais que o contato com o mundo do trabalho proporciona definem predominantemente o exercício profissional, porém não exclui a potencialidade intelectual do serviço realizado.

O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação (SAVIANI, 2003, p.139).

Desta forma o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo defende uma educação pautada no desenvolvimento humano em sua totalidade e não somente para o atendimento das necessidades do mercado capitalista. Outro conceito chave no qual a EPT se baseia é a Formação Humana Integral, que segundo Ciavatta (2005), traz luz à disputa permanente na educação burguesa, entre uma educação que favorece a maioria em contraposição aos privilégios de uma pequena parte da sociedade. A autora afirma que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científicotecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.19 e 20).

Desta forma a formação promovida pela perspectiva integrada de educação alinha-se ao conceito da omnilateralidade. Omnilateral é “[...] um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Manacorda (2007, p. 89) define omnilateral como:

[...] totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Pensar a formação humana integrada e o trabalho como princípio educativo, remete ao conceito da Politécnica, outro pilar que sustenta a proposta de educação da EPT. Para Bentes (2010) a discussão sobre o Ensino Médio Integrado, deve ter como “[...] pressupostos substanciais a concepção de formação integral, a partir das categorias; trabalho, ciência e cultura como princípios educativos, e de construção da cidadania e formação profissional”. (BENTES, 2010, p. 22).

Segundo Machado (1991), diferentemente do que o nome sugere a politecnia não representa puramente o domínio de múltiplas técnicas, mas sim uma formação ampla, pela qual o estudante vindo da classe trabalhadora pode interpretar e compreender a realidade social na qual ele está inserido. A autora afirma que a politecnia:

É um ensino que tem como por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Este é o sentido mais exato da palavra politécnico, é um ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc. (MACHADO, 1991, p.55).

Saviani (2003) concorda com essa visão e afirma, que a politecnia não tem o propósito a formação de profissionais perfeitamente adestrados para o cumprimento de determinada tarefa no mercado do trabalho capitalista, mas pelo contrário, se busca uma formação multilateral, que proporcione domínio sobre os diversos ângulos do processo produtivo, uma vez que ocorre os princípios básicos de tal exercício profissional. O autor afirma que:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2003, p.40).

Segundo Andrade, Gonçalves e Azevedo (2017), a perspectiva politécnica de educação pressupõe a existência humana a partir de suas variadas dimensões, entre as quais estão o trabalho, a ciência e a cultura. Para os autores tais dimensões apresentam-se como indispensáveis sob uma perspectiva educacional em EPT. Para Machado (1991) o ensino politécnico pode ser analisado a partir do ponto de vista da educação marxiana e tanto tem atuação direta sob os indivíduos, como contribui para o fomento de condições que promovam mudanças sociais.

É importante ressaltar, que este estudo está de acordo com a visão de Frigotto (2003) no que refere à natureza epistemológica do uso do termo politecnia, quando tratado no contexto de formação da classe trabalhadora. O autor não faz distinção no uso dos termos educação tecnológica, politecnia e educação omnilateral quando trata do eixo central das discussões a respeito do contexto da educação brasileira nos anos 1980. Desta forma, as concepções de formação sejam politecnica, tecnológica, escola unitária ou humana omnilateral compõem conjuntos articulados de categorias pedagógicas e filosóficas articuladas politicamente.

### 3 HISTÓRICO E DESAFIOS DO PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado inicialmente por decisão governamental, com o objetivo de atender à demanda de educação profissional técnica de nível médio para jovens e adultos, que excluídos no processo de formação escolar de nível médio, assim como no de formação profissional, não completaram a formação de nível médio no período *regular*. O Decreto n. ° 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o programa, que inicialmente foi chamado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e teve a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como sua base de ação.

No ano seguinte, o Decreto n. ° 5.840, de 13 de julho de 2006, ampliou os termos e abrangência do programa, aprofundando seus princípios pedagógicos e modificando seu nome para **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os cursos que são contemplados na modalidade de jovens e adultos são:

1. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio;
2. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio;
3. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental;
4. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental;
5. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio;
6. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Segundo o Documento Base do PROEJA (2007), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nos níveis fundamental e médio tem como marca a descontinuidade de políticas públicas, que não são suficientes para atender a necessidade potencial, assim como o “[...] cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado”. (BRASIL, 2007).

O mesmo documento reafirma o compromisso do programa com uma educação emancipadora, que tem como objetivo a formação de um cidadão crítico e se atenta para a necessidade permanente de formação continuada e específica, seja pelas condições dos jovens

e adultos que precisam do atendimento do programa, ou pelas mudanças na maneira como o arranjo produtivo local se organiza e as conseqüentes necessidades sociais decorrentes delas. A proposta visa garantir o acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional para os milhões de jovens e adultos que não conseguiram completar a educação básica em sua infância e adolescência e necessitam finalizar essa etapa em períodos futuros.

Para Frigotto (2005), o PROEJA atua com base em uma perspectiva da politecnicidade e tem como objetivo a superação da ruptura entre as educações básica e técnica, na busca por uma formação humana em sua totalidade. O Documento Base (2007) do programa confirma esta perspectiva ao afirmar que:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (BRASIL, 2007, p.13).

Apesar do compromisso assumido, no entanto, Moura e Henrique (2012) atentam para desafios de integração e também utópicos, que precisam ser superados para que o PROEJA cumpra de fato seu papel de universalização de acesso, garantia de permanência e oferta de educação continuada para a classe trabalhadora.

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro. E, finalmente, como uma utopia necessária, o desafio de que, no futuro mediato, mas não muito remoto, seja possível que o estado brasileiro efetivamente garanta aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade e de forma universalizada, na faixa etária denominada *regular* (MOURA e HENRIQUE, 2012).

Para Moll (2010), por se tratar de uma política recente, o PROEJA ainda carece de esforços conjuntos dos agentes públicos, políticos e pedagógicos para a superação das adversidades e consolidação que vá “[...] além de erupções momentâneas de ações permanentes, coletivas e que implicam reinventar o olhar e as categorias com as quais lemos a

educação e a história de nosso país”. (MOLL, 2010, p. 138). Para a autora é preciso fazer o caminho ao mesmo tempo em que se caminha.

De acordo com Moura (2014), para atingir tal objetivo, no entanto, se faz necessária a superação de obstáculos como a heterogeneidade da sociedade brasileira, formação de professores, evasão, entre outros pontos.

Leite (2013) concorda com essa visão e defende que os jovens e adultos trabalhadores da EJA não são desconhecidos do histórico educacional brasileiro, marcado pela desigualdade e dualidade de ensino, portanto, cabe à escola oferecer oportunidade de regresso e permanência dos estudantes. “É a chance da escola de resgatar esse aluno, de dar a ele as condições reais de aprendizagem, de garantir um direito e de oferecer o que é mínimo para uma escola, a aprendizagem efetiva”. (LEITE, 2013, p. 53).

### 3.1 O PROEJA no IFSP campus Sertãozinho

O curso do PROEJA no IFSP, campus Sertãozinho foi implementado em 2006, de acordo com a Resolução n.º 092/05 de 08 de setembro de 2005<sup>14</sup>, que autorizou a implementação do Curso Técnico em Mecânica Integrado à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na instituição, que na época funcionava como Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET). Em 2007, o programa foi reformulado e passou a ser denominado como Curso Técnico em Mecânica – Modalidade Integrada, EJA, conforme a Resolução n.º 243/07<sup>15</sup> de 04 de setembro de 2007. Em 2008, a **Lei n.º 11.892**<sup>16</sup>, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o CEFET passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Sertãozinho. Em 2013 a grade curricular do PROEJA foi atualizada com carga horária de 2423 horas para a formação como técnico em mecânica.

De acordo com o Projeto Pedagógico<sup>17</sup> do PROEJA do IFSP campus Sertãozinho, a escolha pela formação técnica em mecânica ocorreu devido às carências de formação apontadas em pesquisas a respeito do setor produtivo local, assim como reuniões realizadas

---

<sup>14</sup> Fonte: [http://srt2.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149&Itemid=348](http://srt2.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=348). Acesso em 21/07/2020.

<sup>15</sup> Fonte: [http://srt2.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149&Itemid=348](http://srt2.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=348). Acesso em 21/07/2020.

<sup>16</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acessado em 21/07/2020.

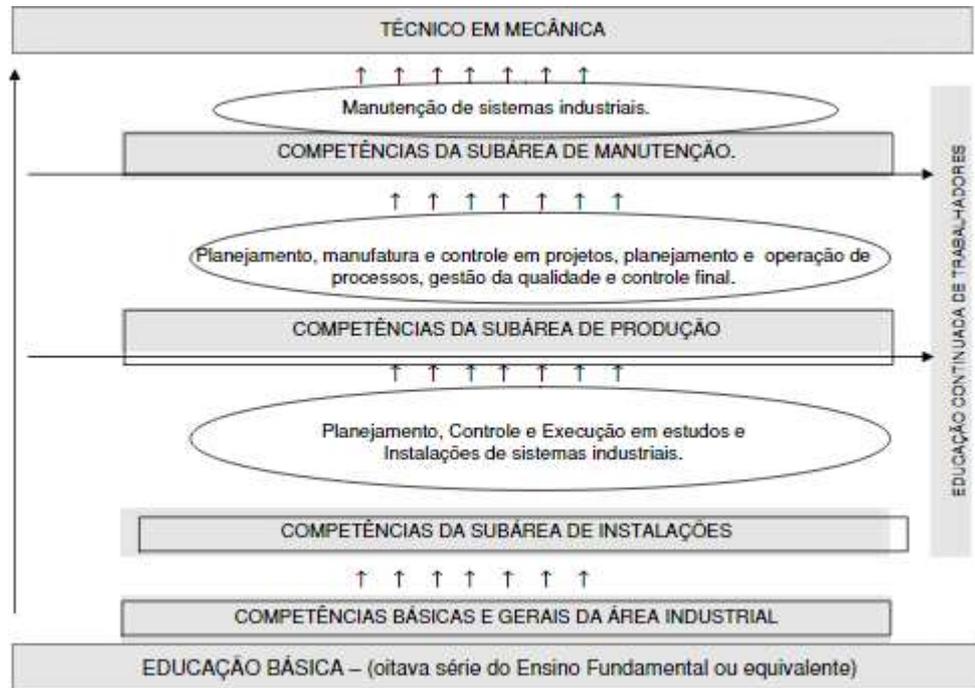
<sup>17</sup> Fonte: <https://drive.ifsp.edu.br/s/a77357f6a2c8ee926c38d7b537499b99#pdfviewer>. Acesso em: 21/07/2020.

junto ao poder público municipal. Segundo o Projeto, o estudante formado como técnico em mecânica exerce funções como:

- a) planejar e controlar processos de produção e de manutenção;
- b) operar máquinas, equipamentos e instrumentos comandados por sistema convencionais ou automatizados;
- c) coordenar equipes de produção;
- d) dar manutenção e prestar assistência técnica em máquinas, equipamentos e instrumentos comandados por sistema convencionais ou automatizados;
- e) coordenar equipes de manutenção e de assistência técnica;
- f) indicar e/ou aplicar técnicas de conversão, transformação e distribuição de energia necessária aos processos produtivos;
- g) realizar medições e ensaios, visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial;
- h) executar desenhos, leiautes, croquis, etc., com uso da tecnologia CAD;
- i) avaliar a aplicabilidade de materiais, insumos, elementos de máquinas e outros recursos, adaptando sua utilização às exigências de qualidade e produtividade;
- j) propor, aplicar e coordenar a aplicação de métodos e técnicas que resultem em economia de recursos naturais esgotáveis (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p.26).

Ainda conforme o documento, as definições educacionais do curso estão em acordo com ideais defendido por Paulo Freire, que entende o ato de ensinar pautado na “[...] rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 30). O plano curricular do curso abrange três subáreas, conforme imagem a seguir:

Figura 1 — Três subáreas contempladas no plano curricular do Curso Técnico em Mecânica - PROEJA



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica - PROEJA

Segundo o Projeto Pedagógico (2007), a integração das subáreas de formação do técnico em mecânica tem como objetivo promover diretrizes curriculares que reflitam “[...] uma concepção histórico-crítica do processo social, visto enquanto processo e não como obra acabada, interligada à concepção de educação-escola, educação-ensino e ensino-vida”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 30).

Em 2020 o PROEJA no IFSP campus Sertãozinho ofereceu 40 vagas preenchidas conforme o número de candidatos. No ano de 2018<sup>18</sup> foram realizadas 69 matrículas, tendo a média de 1,73% de candidato por vaga. A matrícula, no entanto, não é garantia de permanência no curso, uma vez que devido às especificidades e desafios que os estudantes da modalidade EJA apresentam, o curso possui taxa de evasão de 33,3%, do total de 43,7% registrado pela instituição no geral.

Segundo Queiroz (2011, p. 02), a evasão “[...] não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais”. O alto índice de abandono por parte dos estudantes trabalhadores no IFSP em Sertãozinho advoga em defesa da necessidade de se pensar políticas

<sup>18</sup> Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2019) - <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em : 22/07/2020.

públicas em prol não somente do acesso à escola com a finalidade de conclusão do ensino médio, mas também à aprendizagem e permanência dos estudantes no curso.

Neste contexto o uso do cinema enquanto instrumento pedagógico, quando executado com base em uma perspectiva crítica de formação, pode contribuir para que os estudantes trabalhadores também possam aprender a partir de uma produção artística, fomentando um processo dialético entre suas experiências e a obra apresentada. Os filmes nacionais com temáticas sociais podem ter seu potencial apresentado, uma vez que contam com narrativas possivelmente identificáveis por parte dos espectadores. Neste sentido, a relação entre cultura e arte ganha importância durante o percurso de formação dos estudantes trabalhadores, sob uma perspectiva emancipatória de educação.

#### 4 CULTURA E A ARTE NA FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS ESTUDANTES TRABALHADORES

O conceito de cultura na sociedade contemporânea ganhou amplo significado, sobretudo, no campo antropológico e nas ciências humanas de modo geral. Nesta conjuntura, definir uma formação cultural a partir da perspectiva de educação omnilateral para os estudantes trabalhadores, demanda um esforço para a contextualização dos sujeitos com suas realidades históricas, a fim de que o debate em torno do tema supere a superficialidade do discurso hegemônico do capital e proporcione uma reflexão crítica a respeito das relações de produção e reprodução das existências social e humana.

Segundo Teixeira e Dias (2011), o entendimento da cultura a partir da perspectiva marxista aponta tanto para o prisma amplo, quanto para o restrito da produção de conhecimento humano. De acordo com Vieira Pinto (1979) a cultura é resultante do processo criativo do homem, que em sua complexidade e a partir de sua hominização e consequente “ideação reflexiva”, desde os tempos primitivos, promoveu formas de atuação sobre o ambiente e modificou-o a seu favor. As ações foram acumuladas em uma “consciência comunitária” e transmitidas a partir dos saberes adquiridos. Sobre esse ponto de vista, o autor afirma que:

A cultura é, por conseguinte, coletânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do ser humano são na verdade duas faces de um só processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente (VIEIRA PINTO, 1979, p.122).

A cultura é um conceito essencial da formação omnilateral, sendo preciso contemplá-la nas atividades escolares vivenciadas pelos estudantes. Para o estudioso russo Pistrak (1981):

[...] a educação destinada aos trabalhadores exige uma interação entre trabalho e atividades culturais e políticas que possibilitem ao educando uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de se inserir nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação (PISTRAK, 1981, p.38).

Sobre o tema Araújo e Rodrigues (2010) definem cultura como o “[...] produto do trabalho humano, e é o seu domínio de modo ativo que permite formar o dirigente”. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 59). Para Anderson (2004) a arte foi quem “[...] no

domínio da cultura, mobilizou os maiores talentos e energias intelectuais do marxismo ocidental”. (ANDERSON, 2004, p. 96).

O histórico da educação profissional no Brasil é marcado pela dualidade de propostas educacionais, que em seu contexto hegemônico não contempla uma formação politécnica para os estudantes da classe trabalhadora, conferindo-lhes apenas os conhecimentos necessários para o atendimento da demanda do mercado de trabalho.

Para Saviani (1987) a concepção capitalista burguesa do ensino profissionalizante tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas.

Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 1987, p.14).

Em contrapartida a este cenário, a educação politécnica se apresenta como caminho no qual a escola assume seu papel de importância na busca pela formação omnilateral dos sujeitos.

Segundo Moura, Filho e Silva (2015) uma educação fundamentada em bases marxianas defende que os estudantes provenientes da classe trabalhadora tenham acesso a conhecimentos que contemplem as dimensões “[...] intelectual, física e tecnológica [...]”. (MOURA; FILHO E SILVA, 2015, p. 1060). Para os autores, apesar de Marx não discutir detalhadamente os elementos centrais que compõem sua concepção de educação, essa compreensão “[...] foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra”. (MOURA; FILHO E SILVA, 2015, p. 1060).

Para Manacorda (2007) a dimensão intelectual proposta pela educação marxista deve incluir as ciências da natureza e a matemática, assim como a cultura, as artes, letras e a filosofia. O autor defende que:

[...] pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio [...]. (MANACORDA, 2007, p.108)

Neste sentido, Ramos (2008) afirma que a cultura é uma dimensão que precisa estar integrada aos processos formativos, uma vez que se relaciona com as normas e valores que nos orientam, enquanto grupo social, que “[...] compartilha valores éticos, morais, simbólicos, que organizam a sua ação a produção estética, artística, etc. [...]”. (RAMOS, 2008, p. 4). Para a autora a concepção de formação humana deve se basear na “[...] integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante”. (RAMOS, 2008, p. 3).

Saviani (1994) afirma que a defesa do ensino médio integrado, etapa final da educação básica no Brasil, deve ser alicerçada em um panorama que contemple o trabalho como princípio educativo, articulado entre si a partir de três dimensões distintas:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1994, p.1-2).

É importante o entendimento de que o trabalho com princípio educativo deve contemplar uma perspectiva favorável à formação crítica da classe trabalhadora, caso contrário o conceito pode ser empregado em favor do capital. Sobre esse ponto, Frigotto (1989) afirma que:

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

No contexto da educação de estudantes trabalhadores os desafios ganham dimensões impactantes, uma vez que à educação básica de jovens e adultos no Brasil, pode-se afirmar que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descon continuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. (MOURA, 2005). Em contrapartida a esse cenário, a demanda social por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para os estudantes trabalhadores requer de acordo com Cabello (1998):

[...] o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar [...] (CABELLO, 1998).

Segundo Saviani e Duarte (2012), a escola constitui-se em um espaço legítimo para a difusão do saber produzido pela humanidade ao longo de sua história, porém na sociedade capitalista esse acesso é negligenciado para os membros da classe trabalhadora, uma vez que o conhecimento também é propriedade do capital e por isso pode não ser socializado democraticamente. Neste sentido, Frigotto e Ciavatta (2012) alertam para os desafios enfrentados para a implementação de uma educação voltada para desenvolvimento humano omnilateral:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p.270-271).

Tendo o PROEJA um compromisso com a educação politécnica, é preciso que a formação cultural seja capaz de fomentar a problematização da realidade dos alunos com base na compreensão da totalidade social na qual ele está inserido. O desafio do ato educativo neste contexto é desconstruir significados e sentidos que já estejam naturalizados e promover a reflexão em um processo dialético.

Nesta direção buscam-se nos autores da sociologia crítica que analisa a cultura na sociedade capitalista, conceitos que permitem discutir as contribuições do cinema para o processo formativo no contexto do PROEJA sob uma perspectiva de formação omnilateral.

#### **4.1 Indústria cultural, cultura de massa e alienação: a arte cinematográfica no contexto do capital**

No capitalismo o conhecimento erudito é tratado como uma mercadoria, que pode ser acessada; assimilada; e reproduzida em medida proporcional à condição financeira do indivíduo. De acordo com Bourdieu (1998) o contato desde a infância com as diversas formas de produções artísticas (quadros, esculturas, cinema, livros, teatro, exposições, e outros),

assim como as demais formas de conhecimento e documentos que legitimam socialmente o aprendizado, formam uma estrutura de poder a partir da erudição, que objetiva o sucesso dos indivíduos tanto no ambiente escolar quanto fora dele. O autor define esse acúmulo como capital cultural e afirma que ele pode existir sobre três formas distintas:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p.74).

Devido às inúmeras desigualdades produzidas e reproduzidas pelo modo de organização social capitalista, nem todas as pessoas recebem um salário suficientemente alto a ponto de proporcionar as mesmas oportunidades para todos, sendo a classe trabalhadora a mais prejudicada nessa equação. O resultado é uma restrição de acesso, que gera desigualdade de conhecimentos considerados relevantes pela sociedade no âmbito escolar e acadêmico.

Ao estudar o contexto capitalista estadunidense em meados da década de 1940, Adorno e Horkheimer (2002) identificaram que a lógica econômica da sociedade burguesa contempla a arte como mais um produto a ser comercializado, tendo em vista o entretenimento e principalmente o lucro. Com isso os conteúdos disponibilizados para os indivíduos têm como objetivo propagar a ideologia do capital e conferir um ar de falsa semelhança à civilização atual. Os autores afirmam que “[...] a cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 5).

Segundo os pensadores, este ar de semelhança é totalmente pensado com o objetivo de promover a manutenção da dominação por meio do discurso ideológico. Para eles a unidade visível de macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o esquema da sua civilização: a falsa identidade do universal e do particular. Desta forma, toda a civilização de massa precisa ser idêntica e concentrada, com a mesma armadura conceitual e esqueleto. O objetivo é adestrar o público para a aceitação passiva da ideologia capitalista, a ponto dela se tornar natural aos olhos da sociedade, minimizando assim possibilidades de resistência.

De acordo com Rocha (2009, *apud* JÜRGEN HABERNAS, 1975) a suscetibilidade do capitalismo cultural às crises, desde sua formação no século XVIII, criou uma nebulosidade no fator cultural, que contribuiu para uma “[...] formação social densa em interrelações e

entrelaçada por crises que vão se despejar nos diversos subsistemas, a angústia pela falta de clareza com relação ao futuro se faz inevitável”. (ROCHA, 2009, p. 200).

Rocha (2009) defende que:

A nebulosidade com relação ao futuro, se apresenta na homogeneização de pensamentos e ideias, uma vez que todos os indivíduos encontram-se acachapados por uma mentalidade homogênea, não criativa, estacionária, construída com os auspícios da grande máquina de fazer cultura, chamada por Adorno e Horkheimer de Indústria Cultural (ROCHA, 2009, p.200).

Segundo Adorno e Horkheimer (2002) a responsável pela produção dos conteúdos perpetuados na sociedade capitalista é a indústria cultural, que é composta pelos monopólios culturais, que formam setores potentes e impõem suas vontades para a maioria, a partir de uma construção ideológica autoalienante de um discurso homogêneo. Por essa ótica, a produções da indústria cultural são mercadorias propagadas pelos meios de comunicação de massa, como o rádio e o cinema, entre outros veículos. Os autores defendem que a racionalidade técnica imposta pela indústria cultural da época afastava a arte de seu compromisso com o social.

Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se auto definem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos (ADORNO E HORKHEIMER, 2002, p.5 e 6).

Para Rocha (2019), o panorama social apontado pelos autores *frankfurtianos* na década de 1940, ainda se mantém nos dias atuais, principalmente no que se refere à formação cultural da classe trabalhadora. A “[...] posição de Adorno o coloca como dono de uma ânsia projetiva, que percebe a realidade e a tenta abarcar discursivamente; é na força do discurso, portanto, que Adorno faz representar a sua sofisticada elaboração crítica do mundo”. (ROCHA, 2019, p. 215).

O autor defende que ao realizar uma análise crítica do capitalismo de sua época, Adorno “[...] antecipa todo um estado de coisas que vivemos, hoje, cruelmente em nossa carne histórica”. (ROCHA, 2019, p. 215). Por esta perspectiva percebe-se um gesto generoso em busca do despertar da inquietação, capaz de provocar, “[...] perfurar e remexer as coisas acabadas, dando condições do ser humano se renovar”. (ROCHA, 2019, p. 215). A teoria crítica ganha papel de destaque para a formação de uma sociedade emancipada:

Os defensores de que a ciência exerça um papel cognitivo emancipador contaram com alguns acontecimentos da história real para justificar suas motivações epistemológicas. Os argumentos do “fim da ideologia”, vindos da sociologia, reforçam a urgência da afirmação de um pensamento engajado. Esse esforço é levado à frente pela “teoria crítica”, que se propõe contestar a manipulação tecnocrática e à desativação da reflexão. Os propósitos da teoria crítica equivalem, em parte, à promoção de um movimento corretivo com vistas a intervenções que decorram da transformação do pensamento em ação, numa tentativa de impedir a potenciação da dominação do homem (ROCHA, 2019, p.215).

A transformação social proposta pelo autor passa necessariamente pela superação imposta pelo esvaziamento do pensamento crítico promovido pela sociedade capitalista. Adorno e Horkheimer (1985) alertam para esse cenário, onde todos os setores da vida dos sujeitos são ocupados pelos interesses do capital, que a partir de mecanismos de dominação implícitos e subjetivos disseminam um conjunto de valores e uma ideologia que atenda aos seus interesses.

Neste sentido, até mesmo as horas de lazer e diversão se tornam um prolongamento do trabalho e faz com que a indústria cultural cumpra o papel a que se propõe de reprodução da ideologia e venda dos produtos culturais como bens de consumo. Desta maneira é difundido “[...] por todos os cantos a pseudodemocrática ideologia do vendedor, do acesso fácil a todos os bens espirituais enquanto mercadorias”. (ROCHA, 2019, p. 215).

No contexto do capital analisado pelos autores, o cinema é uma grande ferramenta de propagação ideológica. Quanto maior a densidade da realidade reproduzida pelo filme, mais facilmente o espectador é levado a “[...] crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 10).

Desde a brusca introdução da trilha sonora o processo de reprodução mecânica passou inteiramente ao serviço desse desígnio. A vida, tendencialmente, não deve mais poder se distinguir do filme. Enquanto este, superando de fato o teatro ilusionista, não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores qualquer dimensão na qual possam - sempre no âmbito da obra cinematográfica, mas desvinculados de seus dados puros - se mover e se ampliar por conta própria sem que percam o fio e, ao mesmo tempo, exercita as próprias vítimas em identificá-lo com a realidade (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p.10)

Este processo de alienação imposto pela indústria cultural faz com que o público tenha uma noção ilusória de escolha e acredite estar espontaneamente preferindo determinado tipo de conteúdo, quando na verdade está apenas agindo de acordo com a onipotência da ideologia capitalista. Para Adorno e Horkheimer (2002, p. 173):

É o triunfo do capital investido. Imprimir com letras de fogo a sua onipotência - a do seu próprio padrão - no âmago de todos os miseráveis em busca de emprego, é o

significado de todo o filme, independentemente do enredo que a direção da produção de vez em quando escolhe.

Para contrapor esse cenário é preciso a promoção de uma sociedade em que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento artístico e cultural que vá além dos interesses do capital, sendo a escola um local que obrigatoriamente deva suprir essa necessidade, com base em uma perspectiva de formação politécnica. Ao estudar o uso do cinema nacional como instrumento pedagógico em sala de aula, Novaes (2016) afirma, que as narrativas de filmes brasileiros quando apresentadas aos estudantes são capazes de promover a reflexão a partir de contextos sociais próximos da realidade social dos alunos, porém, por outro lado é preciso que o trabalho com a arte cinematográfica seja feito com organização curricular, estrutural e pedagógica, caso contrário os resultados apresentados dificilmente são alcançados em seu potencial.

#### **4.2 Politecnia e emancipação: as contribuições da arte cinematográfica para a formação omnilateral dos estudantes trabalhadores**

A relação entre a educação e emancipação humana é uma temática estudada por importantes pensadores do assunto. Apesar de recorrente, no entanto, o conceito de educação emancipatória pode apresentar caráter abstrato e diverso, de acordo com a perspectiva adotada.

Adorno (2003) foi um dos autores a se debruçar sobre o tema e compreende que a concepção inicial da educação não deve ser pautada na mera reprodução de conhecimentos pré-existentes, tampouco na modelagem de pessoas a partir de cenários exteriores, mas deve ter como norte a busca pela “[...] produção de uma consciência verdadeira”. (ADORNO, 2003, p. 141).

Para Rocha (2009), a obra adorniana é repleta de elementos que contribuem para este debate, sendo uma delas a constante preocupação com uma educação capaz de evitar a repetição de atrocidades<sup>19</sup> da humanidade, como as que foram cometidas no campo de concentração de Auschwitz na Alemanha Nazista. A superação dos motivos pelos quais o holocausto ocorreu é um ponto marcante da obra de Adorno no campo da educação. Sobre a

---

<sup>19</sup> De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) o Holocausto, corresponde o assassinato sistemático de seis milhões de judeus além de minorias e dissidentes pela Alemanha Nazista durante a II Guerra Mundial. O campo de concentração de Auschwitz se tornou símbolo do terror, genocídio e Holocausto. **Fonte:** <https://nacoesunidas.org>

colaboração do autor *frankfurtiano* para a leitura da sociedade atual, Rocha (2009) destaca dois pontos centrais na sociedade contemporânea que reforçam a importância da teoria crítica de Adorno:

Em primeiro lugar, o fato de ter se ocupado tão sistematicamente com a crise da cultura, demonstrando a extensão da vertiginosa inovação tecnológica, com implicações determinantes da difícil situação em que se encontram os sistemas educativos. Em segundo lugar, não seria preciso muita argumentação para propor a releitura de um dos autores que mais se esforçou por compreender as raízes do fascismo e analisar suas consequências, precisamente quando, hoje, no cenário internacional, o terrorismo toma o lugar da lógica e impõe uma ética da vingança em vez de uma ética da tolerância e no cenário nacional, se apresenta o esboço de um projeto de educação voltado a consagrar políticos de direita, sem a consideração mínima sobre o que seja legal e/ou ético, querendo fazer valer as mais espúrias narrativas sobre os fracassos do sistema de ensino, reportando aos professores e ao pensamento crítico as históricas mazelas da educação (ROCHA, 2019, p.195).

Sobre a ideia de educação emancipatória, o Adorno afirma que “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. (ADORNO, 2003, p. 151). Neste sentido, Adorno (2003) afirma que “[...] a exigência de emancipação parece ser evidente em uma democracia”. (ADORNO, 2003, p. 169). Para o autor, o processo de emancipação passa necessariamente pela leitura crítica, política e histórica da realidade, capaz de promover o entendimento desprovido de orientação de outrem.

O processo emancipatório, entretanto, enfrenta desafios que precisam ser considerados. Adorno afirma que “[...] a ideia de emancipação é, ela própria, ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. (ADORNO, 2003, p. 143). O autor ainda enxerga dois problemas que devem ser considerados quando se fala em emancipação.

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, pois a organização do mundo converteu-se a si mesma, imediatamente, em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista querer-se combater o conceito de emancipação sem se levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 2003, p.143).

O caminho pelo qual o pensamento crítico pode ser desenvolvido está diretamente ligado a uma educação para a emancipação e é fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática, em que cada cidadão possa assumir um posicionamento racional e

político, de modo que o entendimento individual somado resulte em decisões positivas para a coletividade.

A autonomia de cada cidadão deve servir de norte para que a democracia não somente funcione, mas também cumpra com seu papel político de formar cidadãos críticos e a partir dessa realidade se manter de maneira sólida. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. (ADORNO, 2003, p. 142).

Para Marcuse (1973), entretanto, a noção de democracia pode ser apenas uma ilusão que se traduz em uma “não-liberdade confortável, muito agradável, racional e democrática que prevalece na civilização industrial avançada, um sinal do progresso técnico”. (MARCUSE, 1973, p. 41). Sobre esse ponto o autor aponta que:

Na verdade, o que poderia ser mais racional que a supressão da individualidade na mecanização de performances socialmente necessárias, mas penosas; que a concentração de empreendimentos individuais em corporações mais eficientes, mais produtivas; que a regulação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equiparados; que a restrição de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? Que este ordenamento tecnológico envolva também uma coordenação política e intelectual pode ser uma evolução lamentável mais ainda promissora (MARCUSE, 1973, p.41).

Segundo Adorno (2003), os fenômenos alienantes da sociedade hegemônica é um grave defeito, que corrobora para que os homens não sejam aptos às experiências emancipatórias, mas sim se interponham entre si mesmos e o ser experimentada a partir de uma “[...] camada estereotipada a que é preciso se opor”. (ADORNO, 2003, p. 149).

Para o autor, é necessário superar a concepção individualista e idealista da emancipação democrática e relacioná-la com o contexto educacional. O objetivo central é expandir para toda a sociedade a autonomia proposta pela emancipação, a fim de construir conhecimento coletivo capaz de desvelar os mecanismos de dominação e alienação social.

Ao refletir sobre as potencialidades da educação para o processo de emancipação, Taddei, Dias e Silva (2014) apontam a escola “[...] como o caminho mais sóbrio, racional e mesmo revolucionário para a transformação, embora isoladamente não possa fazer tudo”. (TADDEI; DIAS; SILVA, 2014, p. 22). Os autores defendem que a educação para a emancipação depende da construção coletiva de novas leituras e compreensões do mundo, pelas quais é possível “[...] intervir na realidade com a finalidade de formar homens e mulheres livres e pensantes, capazes de lutar para a superação de uma situação que os desumaniza”. (TADDEI; DIAS; SILVA, 2014, p. 22).

No contexto da arte e seu papel na sociedade moderna, Benjamin (1994) atribui ao cinema uma contribuição importante de acordo com seu papel enquanto manifestação e representação da realidade artística de seu tempo. O autor afirma, que o cinema assume compromisso com a construção coletiva da história, uma vez que ao ter contato com a obra, os indivíduos reagem com base em um caráter de grupo social com o qual se identificam.

É propício neste momento um apontamento crítico a respeito do papel da indústria cultural, que pela lógica alienante interfere na capacidade de perceber dos sujeitos. Para Maar (2003): “[...] a indústria cultural é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social”. (MAAR, 2003, p. 23). O autor ainda pontua que pelo fenômeno da indústria cultural “[...] a dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, seria condicionada à estrutura social”. (MAAR, 2003, p. 23).

Retomando a análise pela perspectiva de Benjamin (1994), o autor afirma que o surgimento do filme modificou a relação do espectador com a obra de arte, uma vez que a reprodutibilidade técnica do cinema provocou a perda da aura das obras de arte e libertando-as dos domínios políticos e religiosos. O autor define o conceito de aura “[...] como uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. (BENJAMIN, 1994, p. 170). Os principais valores da aura são a autenticidade e a unicidade. Sobre a relação entre reprodutibilidade técnica, perda da aura e o cinema, Benjamin (1994) afirma que:

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura (BENJAMIN, 1994, p.168 e 169).

O pesquisador compara o cinema a outras manifestações artísticas da época dos primeiros filmes, e defende que a experiência cinematográfica apresentou pontos experienciais inéditos desde o seu surgimento. Para Benjamin (1994), diferentemente do que acontecia, por exemplo, com uma pintura contemplada por um número reduzido de pessoas, o filme no cinema passou a ser apreciado por várias pessoas ao mesmo tempo. Segundo o

estudioso, a massa era “[...] retrógrada diante de Picasso, mas se torna progressista diante de Chaplin”. (BENJAMIN, 1994, p. 187).

A representação do cinema enquanto arte é um ponto importante na obra do pensador, que parte da relação entre cinema e reprodutibilidade técnica como pressuposto para a análise. Para Benjamin (1994) os dois aspectos seriam inseparáveis, sendo possível refletir sobre o caráter artístico das produções cinematográficas a partir da comparação entre o filme e a fotografia:

Fotografar um quadro é um modo de reprodução; fotografar num estúdio um acontecimento fictício é outro. No primeiro caso, o objeto reproduzido é uma obra de arte, e a reprodução não o é. Pois o desempenho do fotógrafo manejando sua objetiva tem tão pouco a ver com a arte como o de um maestro regendo uma orquestra sinfônica: na melhor das hipóteses, é um desempenho artístico. O mesmo não ocorre no caso de um estúdio cinematográfico. O objeto reproduzido não é mais uma obra de arte, e a reprodução não o é tampouco, como no caso anterior. Na melhor das hipóteses, a obra de arte surge através da montagem, na qual cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado (BENJAMIN, 1994, p.178).

Gonçalves (2008), afirma que: “[...] o cinema inaugurou uma nova relação da arte com as multidões. Na modernidade, o valor de objeto de culto que a obra de arte trazia da antiguidade foi substituído pelo valor de exposição”. (GONÇALVES, 2008, p. 3).

Benjamin (1994) acreditava que a recepção da arte e a democratização da produção cinematográfica são tendências progressistas intrínsecas ao meio, sendo o filme uma experiência de exercício de novas reações e percepções que o aparelho técnico exige e que contempla um papel crescente na vida cotidiana dos sujeitos. Para o autor, o cinema assume sua tarefa histórica, cuja realização dá à arte cinematográfica seu verdadeiro sentido.

De acordo com o pensador, o cinema mantém uma relação com a realidade do espectador moderno que não pode ser ignorada, de modo que por meio de um filme é possível penetrar a realidade em seu âmago, a partir das cenas captadas pela câmera e sua montagem técnica posterior.

A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade "pura", sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie (BENJAMIN, 1994, p.186).

Para Gonçalves (2008), o “[...] cinema tem como função social das mais importantes promover o equilíbrio entre o homem e o aparelho. As imagens provocam efeitos na

percepção dos atos cotidianos”. (GONÇALVES, 2008, p. 3). Com o cinema até mesmo os pequenos atos podem ganhar significados diversificados, que vão além das elaborações psíquicas iniciais e proporcionam uma experiência de inconsciente ótico.

Sobre esse aspecto do cinema, Benjamin afirma que “[...] muitas deformações e estereotípias, transformações e catástrofes que o mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos”. (BENJAMIN, 1994, p. 190). Por uma perspectiva crítica, o autor também pontua que o potencial do cinema pode ser manipulado em favor do sistema político vigente, a exemplo do surgimento dos filmes falados, que em sua origem mantiveram uma relação com o nacionalismo fascista da época.

Desta maneira o caráter coletivo e revolucionário do cinema enquanto arte somente poderá exercer sua função quando se libertar da lógica exploratória capitalista, uma vez que “[...] o capital cinematográfico dá um caráter contra-revolucionário [*sic*] às oportunidades revolucionárias imanentes a esse controle (das multidões)”. (BENJAMIN, 1994, p. 180).

Essa visão vai ao encontro da crítica proposta por Adorno, que aponta o caráter comercial que a sociedade burguesa confere à arte, sendo considerada como uma “[...] antítese social da sociedade”. (ADORNO, 1996, p. 20). O filósofo faz dura crítica ao cinema que seria, segundo ele, um grande representante da indústria cultural:

O filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos — e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro — paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (...). O cinema faz propaganda do truste cultural enquanto totalidade (...). Cada filme é um trailer do filme seguinte, que promete reunir mais uma vez sob o mesmo sol exótico o mesmo par de heróis; o retardatário não sabe se está assistindo ao trailer ou ao filme mesmo (ADORNO, 1996, p.119 e 153).

Em contraposição a essas produções, existe também a arte que se apresenta como livre expressão do espírito humano. Para Adorno (1970, p. 49): “[...] o conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico [...]”, que não se encontra “[...] fora da história, mas constitui a sua cristalização nas obras”. (ADORNO, 1970, p. 154).

Nas palavras do filósofo alemão arte é um “[...] protesto constitutivo contra a pretensão à totalidade do discursivo”. (ADORNO, 1970, p. 117). Este protesto de caráter radical contra o poder vigente, não está, entretanto, inscrito no conteúdo, mas sim em sua forma. Neste contexto, Benjamin (1994) também observa o potencial crítico e libertador que a obra de arte politizada toma ao apresentar o novo em contraposição às imposições da ideologia dominante.

Na época de Homero, a Humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a prática o fascismo. O comunismo responde com a politização da arte (BENJAMIN, 1994, p.96).

O entendimento de educação emancipatória na qual a formação artística e cultural, da qual o cinema faz parte enquanto manifestação artística tem um papel relevante e compatível com a perspectiva de formação omnilateral dos estudantes trabalhadores, uma vez que em ambos os panoramas existe a defesa de uma educação que supere o cenário hegemônico e fomente o pensamento crítico a respeito da realidade social imposta.

Saviani (2003) afirma, que a educação politécnica é antagônica à concepção capitalista burguesa, que “[...] tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho”. (SAVIANI, 2003, p. 14).

A idéia [*sic*]de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos (SAVIANI, 2003, p.15).

Para Ciavatta (2014) a educação omnilateral pertence a um amplo universo de “[...] ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. (CIAVATTA, 2014, p. 188). A autora defende que a concepção a educação de qualidade para a classe trabalhadora não é uma prática nova:

Partindo dessa condição inicial, no início desta segunda década do século, lutamos por uma concepção e práticas educativas que não são novas. Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos (CIAVATTA, 2014, p.188).

Para Saviani: “[...] a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante”. (SAVIANI, 2003, p. 146).

Mesmo sabendo que há limites em uma formação omnilateral quando não consideradas as transformações das estruturas sociais que reproduzem a desigualdade, Frigotto (2005) afirma, que o currículo integrado pode ser implementado tendo como compromisso formação omnilateral. O autor problematiza a importância da articulação entre as dimensões do conhecimento científico, cultura e trabalho, de modo que essa relação contribua para uma compreensão da totalidade do real.

#### **4.3 Sociedade unidimensional *versus* educação contra a barbárie e politecnia: formação crítica dos estudantes trabalhadores a partir da educação omnilateral dos sujeitos**

Adorno (2003) defende, que educar contra a barbárie deve ser o principal objetivo da formação escolar. Ao problematizar o papel da escola na construção de uma sociedade emancipada, o autor reflete sobre a educação formal da sociedade burguesa moderna como fator de emancipação e os desafios da escola para implementar uma educação que supere a barbárie, diante dos mecanismos de controle visíveis ou invisíveis impostos pelo discurso ideológico hegemônico.

Para o autor, a educação por si só não necessariamente resulta em emancipação, de modo que a tecnologia e a ciência, que se apresentam para a sociedade moderna como grandes avanços, não são garantias de contextos sociais capazes de promover uma formação com potencial de superação da barbárie humana. Sobre o conceito de barbárie, o autor afirma que:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2003, p.155).

É importante pontuar que para Adorno a ideia de agressividade primitiva, não se refere a todo ato de violência cometido, uma vez dentro do contexto de resistência, descontentamentos sociais podem simbolizar a etapa final de um processo de tomada de consciência e emancipação. O autor esclarece que:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde existe, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 2003, p.160).

Sobre o papel da educação como centro de resistência no contexto da sociedade capitalista, Maar (2003) defende que:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica e tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (...). É uma questão de sobrevivência (MAAR, 2003, p.27).

Mészáros (2005) aponta a educação burguesa como fonte de transmissão e legitimação da ideologia capitalista. Neste sentido o autor discorre que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Segundo Adorno (2003) as experiências formativas devem ser orientadas no sentido da crítica permanente, de modo a promover a reflexão a respeito do processo de formação, assim como fomentar uma relação dialética, pela qual o indivíduo possa tomar consciência de suas próprias limitações. O resultado deve ser a crítica e a resistência à sociedade que impõe a desumanização e promove o déficit emancipatório.

Ao estudar a organização da sociedade capitalista, Marcuse (1973) aponta para as características das duas classes sociais básicas que ainda compõem a estrutura capitalista contemporânea: a classe trabalhadora, que vive da venda de sua força de trabalho; e a burguesia que é a proprietária dos meios de produção. Contudo, o autor afirma que o “[...] desenvolvimento capitalista alterou a estrutura e a função dessas duas classes de tal modo que elas não mais parecem ser agentes de transformação histórica”. (MARCUSE, 1973, p. 16).

De acordo com o pensador, existe um interesse na preservação e melhoramento do *status quo* institucional, unindo assim as classes antagonistas nos setores da sociedade

capitalista. A falta de veículos de transformação social faz com que a crítica recue e assuma alto nível de abstração, a um ponto em que “[...] até mesmo a análise mais empírica das alternativas históricas parece especulação irreal e a adesão a ela uma questão de preferência pessoal (ou grupal)”. (MARCUSE, 1973, p. 16).

Adorno (2003) afirma, que a educação que conscientiza é condição indispensável para a superação deste quadro, uma vez que sem a reflexão que contraponha as falsas verdades impostas pela ideologia capitalista a pessoa é levada a escolher “[...] contra si mesma aquilo que não é propriamente sua vontade”. (ADORNO, 2003, p. 150).

Sobre a formação intelectual da classe trabalhadora, Becker (2003) reforça a importância da experiência como um pressuposto para o aumento do nível de reflexão, para que os indivíduos possam se preservar “[...] em situações de permanente transformação”. (BECKER, 2003, p. 150).

O constante exercício de reflexão, porém, se contrapõe a realidade social da maioria das pessoas. Para Marcuse (1973) o desenrolar da sociedade capitalista produziu contradições que dificultam o desenvolvimento de uma consciência verdadeira, pela qual os indivíduos podem exercer com racionalidade a razão de ser do contexto social burguês.

Assim como Adorno e Horkheimer (2002), o autor defende que os avanços tecnológicos não necessariamente resultaram em emancipação, mas pelo contrário, o aparato reprodutivo é usado como uma forma de manifestação de controle social a partir da formação de uma estrutura unidimensional de pensamento.

Ao conceituar sobre a unidimensionalidade da sociedade industrial, Marcuse (1973) afirma, que ela oscila totalmente entre duas hipóteses que se contradizem. A primeira é “[...] a de que a sociedade industrial desenvolvida seja capaz de sustar a transformação qualitativa durante o período previsível [...]” (MARCUSE, 1973, p. 18) e a segunda é “[...]de que existem forças e tendências que podem romper essa contenção e fazer explodir a sociedade”. (MARCUSE, 1973, p. 18). Sobre o assunto, o autor ainda defende que:

Ambas as tendências existem lado a lado – e até mesmo uma dentro da outra. A primeira tendência é dominante, e quaisquer condições prévias para reversão, possivelmente existentes, estão sendo usadas para preveni-las. Talvez um acidente possa alterar a situação, mas, a não ser que o reconhecimento do que se está sendo feito e o do está sendo impedido subverta a consciência e o comportamento do homem, nem mesmo uma catástrofe ocasionará uma transformação (MARCUSE, 1973, p.18).

A perspectiva de conformidade do homem que vive na sociedade unidimensional apontada pelo pensador pode ser justificada pela ação dos veículos de comunicação de massa,

que trabalham para disseminação do discurso hegemônico e colabora para a repressão a partir de seu poder de doutrinação. Para Marcuse (1973) os “meios de informação” criam falsas necessidades nos sujeitos, que se tornam receptáculos pré-condicionados das informações fornecidas. Segundo o autor, neste ponto “[...] a chamada igualação das distinções de classe revela sua função ideológica”. (MARCUSE, 1973, p. 28).

Mais uma vez o conteúdo produzido e divulgado pelos veículos de massa, assume papel de destaque para a disseminação ideológica e homogeneização inconsciente de pensamentos e discursos. Maar (2003) aponta a indústria cultural como a responsável pelas condições alienantes impostas e define o conceito, como: “[...] caracterização social objetiva da perda da dimensão emancipatória gerada inexoravelmente no exercício da razão”. (MAAR, 2003, p. 20). Para o autor:

(...) a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. (MAAR, 2003, p.21).

De acordo com Marcuse (1973), a unidimensionalidade e o controle subjetivo das falsas necessidades e interesses da sociedade capitalista geram um contexto totalitário, mesmo que as imposições não sejam facilmente identificáveis para todos os indivíduos. O autor defende que a visão “[...] totalitária não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista, que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos”. (MARCUSE, 1973, p. 24).

Neste sentido Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.119).

Adorno (2003) aponta o papel da educação neste contexto e atenta para a falência da cultura como um fator subjetivo do desencadeamento da barbárie humana. O autor afirma que ao contrário do que prometia, a cultura dividiu os homens, sendo a separação entre trabalho físico e intelectual um ponto que corrobora com essa visão. Desta maneira a cultura “[...]”

subtraiu aos homens a confiança em si mesmos e na própria cultura”. (ADORNO, 2003, p. 164).

O clima gerado por tais circunstâncias sociais colabora para a visão unilateral a qual a classe trabalhadora é submetida e contra a qual ela é incapaz se contrapor sem o devido acesso a uma educação transformadora. A visão de Adorno (2003) vai ao sentido de que a intenção é se contrapor também ao quadro de uma formação passiva e inofensiva, que por si só constitui uma forma de barbárie “[...] na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo”. (ADORNO, 2003, p. 164).

A partir das perspectivas críticas apontadas por diferentes autores, pensar na formação artística e cultural da classe trabalhadora é um desafio que a proposta de educação politécnica se propõe a enfrentar. Ao abordar, entre outros pontos, a separação entre o trabalho intelectual e físico, é possível refletir sobre a representação do trabalho como princípio educativo para a superação desta realidade.

Frigotto (2005) contribui para a problematização:

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (FRIGOTTO, 2005, p.76).

O autor afirma que, o trabalho é princípio educativo, pois é por meio dele que os homens produzem a si mesmos, assim como as respostas tanto para suas necessidades básicas, enquanto seres “[...] da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade)”. (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

No contexto da formação politécnica para os alunos do PROEJA o panorama é ainda mais complexo, pois implica o reconhecimento por parte da escola de que os estudantes trabalhadores jovens e adultos apresentam necessidades diferenciadas de aprendizagem, exigindo assim a articulação de “[...] estratégias particulares para trabalhar com os mesmos”. (FARIA; ASSIS, 2014, p. 124).

Mészáros (2005) afirma, que a educação não é restrita somente às instituições formais de ensino, uma vez que apesar de sua compreensão como parte do sistema formativo, a dominação ideológica se apresenta em diversos âmbitos da vida dos sujeitos, sendo os anos de escolarização formal somente uma parte desse período. “As instituições formais de educação

são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Diante deste cenário, o cinema pode ser uma ferramenta de formação, pela qual os alunos da classe trabalhadora podem aprender ao contemplar a obra apresentada. Partindo de reflexões propostas no ambiente escolar é possível estimular os jovens estudantes a identificarem discursos alienantes e se contraporem a esse cenário, em um processo contínuo e crítico de emancipação.

Cientes do potencial alienante já apontado por autores como Adorno, Benjamim e Marcuse, entre outros pensadores, é preciso que a escola garanta o acesso a conteúdos culturais cinematográficos que fomentem o pensamento crítico e contribuam para a percepção e superação dos processos e discursos alienantes, sob os quais os estudantes trabalhadores jovens e adultos vivem cotidianamente. Entende-se que educação politécnica é o caminho a ser percorrido para quem tem como norte tal objetivo, e que o uso de recursos audiovisuais como filmes podem contribuir para a problematização e superação de cenários desfavoráveis à classe trabalhadora.

## 5 O AUDIOVISUAL COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EPT

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) cresceu após a terceira revolução técnico-científica. Segundo Albuquerque *et al.* (2017), o aumento na produção, a facilidade de acesso e compartilhamento de vídeos e fotos, fizeram com que os “[...] produtos audiovisuais se tornassem onipresentes na vida dos jovens, seja pelo cinema, pela televisão ou pela internet, em diferentes suportes, fazendo circular diferentes gêneros, linguagens, falas e ideias”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 176).

Sob a perspectiva da politecnicidade, a Educação Profissional e Tecnológica contempla a cultura como uma dimensão simbólica da vida em sociedade e suas produções, sendo papel da escola garantir que os alunos tenham acesso a conteúdos culturais produzidos pela humanidade em seu processo de formação intelectual. Segundo Saviani (2003) a busca é pela superação da concepção educacional burguesa, que trata o conhecimento como meio de produção, e converte a ciência em potência material, ao convertê-la em trabalho produtivo.

Contrariamente a esta realidade, um projeto de educação politécnica objetiva superar a “[...] alienação humana, reforçada pelas exigências de especialização extrema e de unilateralidade de um trabalho subsumido ao capital”. (ALBUQUERQUE; BATISTELA; DIAS, 2014). Para tanto se considera o trabalho como elemento central que constitui a realidade humana, conforme Saviani (2003, p.138), que afirma que “[...] todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”.

Dias, Albuquerque, Batistela (2014) entendem “[...] que a escola não tem o objetivo de somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim que desenvolvam seu próprio olhar e espírito crítico”. (DIAS; ALBUQUERQUE; BATISTELA, 2014). De acordo com Benjamin (1994), o cinema, assim como os demais meios de comunicação de massa, pode ter seu potencial usado para a resignificação da arte dentro do contexto do capital, de modo que seja possível instituir uma perspectiva de educação crítica e conscientizadora da própria lógica de dominação capitalista. Desta forma, os produtos culturais seriam paradoxalmente ferramentas de contestação, não somente das produções culturais de massa, mas também de toda a sociedade capitalista e seus mecanismos de controle.

Segundo Martín-Barbero (1997, p. 74), diferentemente de Adorno e Horkheimer (1985) que expressam total pessimismo em relação ao papel da arte enquanto cultura de massa na sociedade burguesa, Benjamin entende a mudança na relação com a obra de arte como “[...] um signo, sim, mas não de uma consciência acrítica, senão de uma longa

transformação social, a da conquista do sentido para o idêntico no mundo”. O autor afirma que Benjamin entendeu o papel do cinema na sociedade burguesa e se dedicou ao estudo das artes consideradas menores.

Benjamin resume em seu interesse pelo marginal, pelo menor, pelo popular, uma crença que os Horkheimer e Adorno julgam mística: a possibilidade de "libertar o passado oprimido". Penso que justamente aí se situa o fundo de nosso debate: a possibilidade mesma de pensar as relações da massa com o popular. Convencidos de que a onipotência do capital não teria limites, e cegos para as contradições que vinham das lutas operárias e da resistência criativa das classes populares, os críticos e censores de Benjamin não podem ver nas tecnologias dos meios de comunicação mais que o instrumento fatal de uma alienação totalitária. O que implicava desconhecer o funcionamento histórico da hegemonia e achatar a sociedade contra o Estado, negando e esquecendo a existência contraditória da sociedade civil. Mas especialmente em Adorno o combate pareceria centrar-se unicamente entre o Estado e o indivíduo (Martín-Barbero, 1997, p. 78, 79).

Para o autor as experiências contraditórias da sociedade burguesa podem apresentar “[...] duas faces - um obscurecimento e um empobrecimento profundo - mas, ao mesmo tempo, sem perder sua capacidade de crítica e de criatividade” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 79).

Benjamin supôs deslocar-se a tempo de uma experiência burguesa que tinha deixado de ser a única configuradora da realidade. Que no momento em que a mercadoria parecia "realizar-se" por completo era o mesmo em que a realidade social se desagregava começando a estremecer do outro lado, o das massas e seu novo sensorium e seu contraditório sentido. Um deslocamento que foi num só tempo político e metodológico permitiu a Benjamin ser pioneiro da concepção que desde meados dos anos 60 nos está possibilitando desbloquear a análise e a intervenção sobre a indústria cultural: a descoberta dessa experiência outra que a partir do oprimido configura alguns modos de resistência e percepção do sentido mesmo de suas lutas, pois, como ele afirmou, "não nos foi dada a esperança, senão pelos desesperados". (Martín-Barbero, 1997, p. 80).

Para Migliorin (2010), no contexto escolar o cinema possibilita experiências intensificadas, pelas quais os alunos podem, a partir da história, perceber suas realidades e analisar seu contexto particular e social. O autor afirma que:

na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (...) O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (MIGLIORIN, 2010, p.108)

Na visão do cineasta Glauber Rocha (2004), o audiovisual tem grande potencial pedagógico, uma vez que o cinema deve ser visto como uma manifestação cultural de determinada sociedade. A produção cinematográfica de Rocha ultrapassa questões puramente estéticas e confere à educação uma perspectiva revolucionária, com o apoio nas concepções concretas de cultura, a épica e a didática. Da relação simultânea e dialética da épica com a didática, ocorre um processo revolucionário. Segundo Rocha, “[...] a didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica”. (ROCHA, 2004, p. 100).

Dias, Albuquerque e Batistela (2014), afirmam que o cinema apresenta um viés questionador, que revoluciona e transforma ao propor a reflexão da produção cultural. Estes processos possibilitam a formação de um novo olhar sobre o mundo e uma maneira diferente de agir e interpretar a sociedade contemporânea. Os autores defendem a crítica cultural como uma necessidade “[...] para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas através da sensibilidade, colocando os sujeitos em uma posição ativa na construção de seu mundo”. (DIAS; ALBUQUERQUE; BATISTELA, 2014, p. 4). Para os autores:

Se queremos uma educação emancipatória, que auxilie a encontrar caminhos de escape e uma abertura do olhar frente a essa “civilização de imagens”, esse é um foco de trabalho essencial, ao problematizar a realidade do aluno a partir do entendimento da totalidade social no qual as obras de arte, as imagens em geral e ele mesmo estão inseridos, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar (DIAS, ALBUQUERQUE, BATISTELA, 2014, p.4).

Para Albuquerque (2014), o audiovisual, enquanto componente curricular, sob uma perspectiva de formação politécnica apresenta potencialidade para uma educação sensível e crítica. Na busca por responder à questão: “Como libertar os jovens pobres de experiência por uma cultura industrial? ” (ALBUQUERQUE, 2014, p .4), o autor problematiza as possibilidades de respostas e defende uma solução histórica e dialética.

Ainda segundo Albuquerque (2014), a solução necessariamente passa pelo lançamento de um olhar crítico, que seja capaz de “[...] romper com a naturalização, o que pode ser feito quando se reconhece a necessidade de incorporar a discussão da cultura no âmbito da escola”. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 4). Com um viés questionador seria possível propor a reflexão e desenvolver um novo olhar, a partir de uma perspectiva de educação emancipadora.

Em uma sociedade onde a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como as condições em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. Pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social (ALBUQUERQUE, 2014, p.4).

Para atingir o objetivo de uma formação cultural crítica, na qual o audiovisual pode ter seu potencial de problematização direcionado para a formação omnilateral da classe trabalhadora, é preciso refletir o uso da imagem para além de seu lugar comum, contestando assim sua suposta postura neutra e democrática. Esse processo pode ser feito a partir do debate de ideias, no qual o aluno é levado a reflexão de seu contexto, a partir da obra apresentada. “A arte, como ciência, também reflete o em-si da realidade, mas somente enquanto referido diretamente ao homem, ao destino concreto dos homens vivendo no mundo próprio figurado pelo artista”. (FREDERICO, 1997, p. 60 *apud* CIAVATTA, 2001, p. 139).

Cabe à escola, articulada às demais políticas sociais de incentivo à produção artística nacional e crítica, assumir seu papel de promover uma formação cultural que contemple uma formação comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Para tal também é preciso iniciativas do poder público, como a Lei n.º 13.006/2014 que institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas brasileiras de educação básica e será apresentada no capítulo seguinte.

### **5.1 A Lei n.º 13.006/2014 e a obrigatoriedade do cinema nacional na sala de aula**

A Lei n.º 13.006/2014 institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica brasileira. Na prática, isso significa que as escolas públicas de educação básica no Brasil, devem promover a inclusão do cinema em seus currículos, sendo as produções nacionais contempladas de forma prioritária. De acordo com Brasil (2014), “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. (BRASIL, 2014).

Com a promulgação da Lei n.º 13.006/2014, o art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterado a fim de comportar a obrigatoriedade da exibição de obras cinematográficas nacionais em sala de aula.

À priori a iniciativa assinada pela presidenta Dilma Rousseff (2010 - 2016), em 2014, demonstra e reforça a relevância da arte cinematográfica no processo de formação escolar dos alunos, porém é preciso considerar a real efetividade desta lei, considerando a dualidade da educação nacional, assim como as questões históricas e possibilidades de aplicação do cinema nas escolas e suas salas de aulas. De acordo com Barra (2016): “[...] aproximar as pessoas da arte cinematográfica, de sua linguagem e de seus valores é um trabalho que demanda pesquisa, prática e política pública”. (BARRA, 2016, p. 7780).

O projeto de lei (PL n. ° 7.507/2010) do então Senador Cristovam Buarque, foi proposto em 2008 e conforme Fresquet e Migliorin (2015) percorreu um longo caminho de debates até ser promulgado como a Lei n.º 13.006/2014, 6 anos depois. Sobre os pontos centrais que envolveram as discussões, os autores destacam:

Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria fazer parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p.5).

Segundo Barra (2016), o PL n. ° 7.507/2010 recebeu apoio de educadores, produtores, arquivistas, cineastas, entre outros grupos de representação, que defendiam articulações políticas e públicas, assim como o incentivo à produção audiovisual no país. O autor ressalta o esforço conjunto em que os envolvidos “[...] reafirmaram o compromisso com a Educação, entendendo-a como um direito inerente à pessoa humana”. (BARRA, 2016, p. 7781).

Outro ponto importante discutido na época foi o papel da escola proporcionar e ampliar “[...] as possibilidades para que crianças, jovens e adultos tenham novas experiências com o cinema e com o acesso à diversidade da produção nacional”. (BARRA, 2016 p. 7782). Segundo Barra (2016), a concretização deste objetivo foi orientada pelas seguintes propostas apresentadas na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP), em 2012:

[...] garantia de acesso às obras sem ônus para as escolas públicas, nos casos em que o Estado conste como produtor; inscrição na Lei de Autorais (LDA) do não pagamento destes direitos em obras protegidas, quando os fins de exibição forem educativos; garantia da adequada condição para exibição de filmes em todas as escolas; incentivo aos projetos que articulem o cinema nacional com as escolas e que auxiliem os professores no trabalho com o cinema; introdução paulatina do cinema latino-americano nas escolas, fora do tempo previsto para a exibição do cinema nacional. Ao final, enfatizaram a urgência do estabelecimento de diálogos entre o MinC e o MEC para promoção de ações colaborativas em educação, cinema e audiovisual no país, tendo em consideração a iminente aprovação da referida lei (BARRA, 2016, p.7781).

Ainda de acordo com o autor, o Senador Cristovam Buarque defendeu em seu projeto de lei sob a justificativa de que “[...] os jovens que não têm acesso às obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. (BUARQUE, 2012 *apud* BARRA, 2016, p. 7782). Barra (2016) concorda com essa visão e defende, que ter “[...] acesso às obras cinematográficas, assisti-las, conhecê-las, viver o prazer da fruição e expor-se às emoções imprevisíveis possibilita ir além do desenvolvimento do senso crítico, abrindo horizontes nunca imaginados e possibilitando inúmeros aprendizados”. (BARRA, 2016, p. 7782).

A perspectiva pedagógica defendida por Buarque (2012) em seu projeto de lei enxerga a arte como “[...] parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais”. (BUARQUE, 2012).

O senador argumentou que o cinema é uma manifestação da arte que apresenta facilidade para ser levada até a sala de aula e aponta que, o “[...] Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. (BUARQUE, 2012).

De acordo com Paes (2015), é indiscutível a importância da Lei n.º 13.006/2014 para a democratização do cinema nacional em sala de aula, porém para que a iniciativa realmente atinja seu objetivo é preciso que a escola tenha condições de por em prática o que dita à legislação. “Para se adequar, as escolas terão que, além de repensar seus currículos, horários e perfis docentes para cumprir com essa demanda, lutar por recursos para formação de espaços e equipamentos básicos para a exibição dos filmes”. (PAES, 2015, p. 7791).

O autor também problematiza o risco de tratar o cinema como “[...] bom em si, bastando oferecer e garantir o acesso”. (PAES, 2015, p. 7792). Neste sentido, as visões apresentadas por Buarque (2012) e posteriormente confirmadas pela Lei n.º 13.006/2014, carecem de clareza em relação ao objetivo central da arte e propor a reflexão e fomentar a crítica. Sobre esse ponto, Fresquet e Migliorin (2015) defendem, que a regulamentação da obrigatoriedade do cinema na escola não seja implantada para o favorecimento de estéticas que comuniquem a dominação dos poderes econômicos. Pelo contrário, o objetivo deve ser a abertura à diversidade, uma vez que o cinema não é local somente para conteúdos considerados belos e agradáveis. “Se essa equivalência entre o cinema e as coisas belas se mantém, estamos fossilizando e destruindo a potência disruptiva e inventiva dessa arte”. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 12).

Paes (2015, *apud* LIMA, 2015) aponta a falta de envolvimento de diálogo com os educadores e alerta para os problemas da lógica vertical na implantação da lei. Para o autor nesse processo não foi realizada uma discussão ampla com os membros da escola a respeito do que a lei impôs. O autor também defende que:

Entre a proposta de lei apresentada em 2008, como projeto de lei no senado federal pelo senador Cristovam Buarque, e, a sanção da alteração da LDB em 2014, pouco foi noticiado. Buscando nos portais legislativos, não foi possível encontrar nenhuma espécie de chamamento, ou audiência pública acerca do assunto (PAES, 2015, p.7795).

As diferenças das visões a respeito da lei, apontam para um cenário que necessita de análise mais aprofundada a respeito da aplicação efetiva da Lei n.º 13.006/2014, que mais do que somente tornar o acesso obrigatório deve oferecer às escolas os meios e condições para sua implementação real. Para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)<sup>20</sup>, o cumprimento da lei é um desafio imposto pelo tamanho e diversidade do país, tanto no âmbito econômico quanto cultural.

Segundo Migliorin (2010) este é um chamado pedagógico que os pensadores do cinema na escola precisam atender, tendo em vista o compromisso de estudar o ponto de encontro entre o pensamento e a criação. O autor defende que:

É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca. (MIGLIORIN, 2010, p.106).

Neste contexto complexo e desafiador, a Lei n.º 13.006/2014 é um passo importante para se pensar o cinema no contexto escolar no sentido de ao menos promover “[...] o gesto de acreditar e criar com a postura crítica e questionadora da dúvida”. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015). A inserção da reflexão e até mesmo das dúvidas pelos quais novos olhares podem ser adquiridos é um processo contínuo, com o qual o cinema pode contribuir.

<sup>20</sup> Posicionamento de Alessio Costa Lima, vice-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24585/17565>. Acesso em: 11/06/2020.

Tão importante quanto sancionar uma lei que contemple o cinema nacional na sala de aula, no entanto, é garantir que existam condições objetivas de trabalho para o professor, infraestrutura escolar e políticas públicas de financiamento permanentes para o campo da produção cinematográfica e educação, bem como as articulações fundamentais no sentido de promoção da formação cultural de todos os educadores tendo como objetivo a formação integral dos estudantes, sobretudo os da classe trabalhadora que têm a escola como lugar que sistematiza o acesso ao acervo cultural produzido historicamente pela humanidade. Sob essa perspectiva, alinhada ao materialismo histórico e dialético, cabe reforçar, como afirma Saviani (2007), que a educação é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. O cinema é instrumento que potencializa este ato de educar.

## **5.2 O cinema como instrumento pedagógico no Proeja**

O uso do cinema como instrumento pedagógico tem sido tema de diferentes pesquisas no campo da educação. Para Migliorin (2010): “[...] na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si”. (MIGLIORIN, 2010 p. 111).

Pensar nas possibilidades e oportunidades que o uso do cinema na escola pode proporcionar, a partir de uma perspectiva omnilateral de formação dos estudantes trabalhadores brasileiros é um trabalho que deve envolver políticas públicas, iniciativas locais por parte da escola e comprometimento dos educadores, devido às especificidades técnicas e pedagógicas que esse tipo de projeto requer. Albuquerque *et al.* (2017) afirma, que a “[...] linguagem do audiovisual como instrumento da didática pode permitir discussões a respeito da intencionalidade da construção de representações sociais da realidade”. (ALBUQUERQUE, *et al.* 2017, p. 187).

Fantin (2007) aponta a presença do cinema na educação brasileira desde a década de 30, com presença marcante na década de 60. Para Augustinho, Silva e Roças (2008), o cinema “[...] dialoga com o aluno, possibilitando uma forma de ensino diferenciada”. (AUGUSTINHO; VIANA; ROÇAS, 2008, p. 3).

No contexto formativo, Fantin (2007), defende que o cinema é “[...] mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente

as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa”. (FANTIN, 2007, p. 2).

A preparação da escola e seus agentes envolvidos é um dos pontos que requer ainda mais atenção quando se trata da educação dos estudantes trabalhadores do PROEJA. Para Fantin (2007), a “[...] insuficiência de conhecimentos específicos produzidos pela academia referente a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, pela deficiência na formação dos professores para atuar com jovens e adultos”. (FANTIN, 2007, p. 3). Além das questões de formação a autora também afirma que a lacuna de conhecimento abrange também a ausência de práticas pensadas diretamente para o uso do audiovisual no PROEJA, assim como a ausência de materiais didáticos voltados para os estudantes que tiveram seu processo de formação interrompido por motivos diversos.

Neste cenário complexo e desafiador o educador assume papel central no trabalho consciente do potencial pedagógico do cinema, mesmo diante do caráter alienante da arte cinematográfica enquanto produto da indústria cultural. Ao refletir sobre a atuação profissional do professor, Moura (2014) atenta para a necessidade de conscientização de classe do educador e do quanto essa compreensão influencia o exercício da profissão. Segundo o autor, o educador precisa se entender pela perspectiva da classe-que-vive-do-trabalho. (ANTUNES, 2000).

Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar. Em outras palavras, essa consciência deve-se construir na formação inicial e na formação continuada, mas não apenas nelas, pois é fruto da totalidade social em que se insere o professor (Moura, 2014, p. 33).

Moura (2008) também problematiza os desafios da formação de docentes na EPT em contraposição à lógica educacional do mercado, que privilegia uma formação para atendimento de suas demandas. Para o autor é preciso um trabalho integrado, em que educadores, gestores e demais agentes escolares atuem conjuntamente e promovam “[...] o intercâmbio e a transferência de conhecimentos entre os diferentes sistemas públicos que integram a educação profissional brasileira”. (Moura, 2008, p. 37).

Ao analisar o cinema no contexto social e a contribuição da escola para que os estudantes tenham oportunidade de contato com obras cinematográficas que vão além do caráter comercial, Albuquerque *et al.* (2017) alerta para a necessidade de se “[...] pensar uma educação cultural no ambiente escolar considerando outros espaços, como a TV e o cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 176).

Esse panorama também é analisado por Migliorin (2010), para quem os bons filmes têm potencial de transformar a realidade, não por ensinar determinado ponto de vista, mas justamente por sua característica de abandono, que o autor chama de “[...] potência de não ser mais isso ou aquilo”. (MIGLIORIN, 2010, p. 108).

A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação. O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim (MIGLIORIN, 2010, p.109).

Neste sentido Albuquerque *et al.* (2017) afirma, que o audiovisual pode contribuir para a conscientização dos trabalhadores, sendo “[...] necessário construir o conhecimento a partir da imagem, pelo entendimento e questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, mediante o fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, ‘oculta’ a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 180).

Os autores defendem a superação do uso convencional do cinema, como um mero instrumento pedagógico, usado somente para ilustração de situações na sala de aula e reforçam para a importância de “[...] desenvolvimento de propostas de educação audiovisual que o valorizem como objeto da cultura, propiciando momentos de apreciação, de crítica e reflexão”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 176).

Para os estudiosos, se levando em conta que os estudantes já entram na escola com um histórico de imagens e significados naturalizados, cabe à educação audiovisual “[...] buscar condições e maturidade de potencializar nos alunos a construção de autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 176). Nesse contexto social, do qual a escola faz parte, os autores, atentam para

o importante desafio de “[...] pensar uma educação cultural no ambiente escolar considerando outros espaços, como a TV e o cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos”. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2017, p. 176).

O cinema nacional crítico contribui para a construção de uma leitura da realidade social, na qual os estudantes trabalhadores podem se identificar com a história contada e a partir desse contato refletir sobre o seu contexto. Para Novaes (2016), a aprendizagem e ensino a partir do audiovisual devem fomentar ações que explorem os sentidos da vida dos espectadores com base na reprodução da obra cinematográfica apresentada.

O autor aponta para sua “[...] potencialidade institucional do ensino-aprendizagem, uma vez a prática pedagógica não é um momento para a diversão cinematográfica sem propósitos, pois não há olhar inocente e sem compromissos, muito menos do cinema”. (NOVAES, 2016, p. 46). Segundo Novaes (2016) os filmes podem ultrapassar o caráter de distração e conscientizar a respeito da influência da indústria cultural sobre o espectador.

Pela perspectiva educacional de Adorno (2003), em que educar pela experiência é fundamental para a emancipação, a superação da barbárie deve ser o princípio central da escola e que um ambiente democrático é composto por pessoas autônomas, é possível promover uma formação crítica a partir de olhares diversos e das contribuições pessoais e coletivas apresentadas pelos alunos em sala de aula.

Baseada em uma leitura do cinema enquanto manifestação artística, em que os significados são construídos coletivamente, defendidos por autores como Benjamin (1994), entre outros, a presente pesquisa se propõe a analisar as possibilidades de aprendizado a partir de um Cinedebate realizado após a exibição de um filme em sala de aula. A proposta foi elaborada sob uma concepção de formação omnilateral, no sentido que a experiência promove o contato com a arte para além do uso convencional do filme em sala de aula e fomenta a reflexão em um processo dialético de formação.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo a Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998<sup>21</sup>, o reconhecimento dos mestrados profissionais se dá, entre outros pontos, devido à “[...] necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística”. (BRASIL, 1998).

As pesquisas que se enquadram nesta modalidade, portanto, deve de maneira intrínseca adotar o compromisso ético com o possível impacto causado na realidade estudada. Para tanto, é necessário um claro alinhamento entre a teoria científica e a trajetória metodológica que norteará a busca pelas respostas das questões estudadas.

Minayo (2012) entende a metodologia como um caminho que o pensamento e a prática exercem na abordagem da realidade. Para a autora, o tratamento da metodologia deve incluir “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. (MINAYO, 2012, p. 16).

Sendo assim, a elaboração da pesquisa requereu o desenvolvimento de um percurso metodológico que partiu do pressuposto da existência de uma fragilidade de acesso dos estudantes da classe trabalhadora às produções culturais cinematográficas em seu processo de formação escolar.

Para esclarecer o percurso adotado, assim como favorecer os objetivos propostos no estudo, nesta seção será abordada a definição do referencial teórico, classificação da pesquisa, instrumentos de coletas de dados e análise dos dados.

### 6.1 Classificação da pesquisa

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que tem como objetivo central estudar quais são as possibilidades e contribuições do uso de recursos audiovisuais (filme cinematográfico) em sala de aula como potencializador do aprendizado, sob uma perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos. Também será relevante saber, entre outros pontos, a percepção dos alunos a respeito da obra cinematográfica “Que horas ela

---

<sup>21</sup> Fonte: [https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/paginas/out/16/portaria\\_capes\\_080.pdf](https://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/paginas/out/16/portaria_capes_080.pdf)

volta?” (2015) no contexto do PROEJA. Prodanov e Freitas (2013) definem pesquisa qualitativa como sendo aquela que:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70).

De acordo com Minayo (2002), na abordagem qualitativa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]” (MINAYO, 2002, p. 22), sendo, portanto, essa visão compatível com o proposto na pesquisa que visa compreender o cenário do grupo estudado a partir de percepções e contextos sociais específicos. O conceito central da investigação é o significado que cada sujeito atribui à experiência, assim como o aprendizado resultante dela.

Ao analisar a pesquisa qualitativa no campo da educação Lüdke e André (1986) assinalam 5 características centrais presentes em estudos qualitativos:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4- O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p.11,12 e 13).

Para os autores, este processo pelo qual os dados descritivos são obtidos a partir do contato direto entre o pesquisador e a situação estudada, se preocupa fundamentalmente em retratar as perspectivas dos participantes do estudo. Partindo das premissas apresentadas, a pesquisa organizou suas etapas desde a definição bibliográfica, obtenção de dados e análises das informações, pautada em um olhar qualitativo, em que a percepção dos alunos do PROEJA foi ponto central, assim como seus contextos socioeconômicos, formativo e relações com a arte cinematográfica dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, foram definidos procedimentos e instrumentos para obtenção de dados que serão apresentados na seção a seguir.

## **6.2 Definição dos procedimentos/instrumentos para a obtenção de dados**

Foram utilizados os seguintes procedimentos/instrumentos para obtenção de dados para compreensão do acesso dos alunos do PROEJA do campus Sertãozinho a conteúdos cinematográficos em sala de aula: pesquisa bibliográfica; questionários; observação participante; construção de cadernos de campo; e roda de conversa.

### **6.2.1 Pesquisa bibliográfica**

A elaboração do presente estudo partiu de um referencial teórico que fundamenta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob uma perspectiva contra hegemônica e está comprometido com uma formação integral de estudantes da classe trabalhadora, jovens e adultos. A pesquisa bibliográfica contribuiu para a identificação de trabalhos com essa temática realizados anteriormente. As definições e conceitos dos autores abordados na pesquisa foram apresentados no capítulo 4.

Diante das potencialidades do cinema enquanto manifestação artística, tanto na contribuição para um processo de emancipação enquanto arte, quanto para a manipulação e alienação em favor do capital, se optou pelo aporte teórico de autores da “teoria crítica”, especialmente os da “Escola de Frankfurt”, devido aos reconhecidos estudos com ênfase na compreensão da relação entre arte, cultura, educação da classe trabalhadora e relação dos sujeitos com fatores sociais dentro da lógica estrutural capitalista. Entre os principais autores referenciados na pesquisa estão: Adorno (2003); Marcuse (1973); Adorno e Horkheimer (2009); e Benjamin (1994).

Também é ponto central a defesa de uma formação integral, que proporcione uma visão crítica para a classe trabalhadora. Desta maneira, foram abordados autores que estudam a educação brasileira pela perspectiva politécnica de ensino e o papel da escola para superação das desigualdades impostas pelo sistema educacional hegemônico, assim como suas possibilidades, limites e desafios. Entre os nomes que debatem o tema e contribuem para a pesquisa desenvolvida estão: Saviani (1989; 1994; 2012); Ramos (2008); Frigotto (1989; 2005; 2009; 2012); e Ciavatta (2014), entre outros importantes pensadores.

Para compreensão do contexto do PROEJA e a formação politécnica para os estudantes trabalhadores, também se recorreu a autores como: Moura e Henrique (2012); Frigotto (2005); Moll (2010); Leite (2003); e Documento Base (2007).

Por fim, foi relevante apropriar-se do debate que têm realizado os autores que estudam as possibilidades e limites do cinema enquanto proposta de atividade no ensino, assim como seus desafios de implementação e possibilidades proporcionadas pela obra cinematográfica sob uma perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos. Entre os nomes que contribuíram para a pesquisa estão: Albuquerque *et al.* (2017); Migliorin (2010); Dias, Augustinho; Silva; Roças (2008); e Novaes (2006), entre outros.

### **6.2.2 Questionários**

Os questionários (APÊNDICE B) foram aplicados na pesquisa para conhecimento e compreensão do perfil socioeconômico dos estudantes trabalhadores, assim como suas relações com o cinema em seus contextos pessoais e processos de formação no ambiente escolar.

De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação formada por “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”. (GIL, 2008, p. 121).

A fim de garantir liberdade de resposta aos participantes da pesquisa, optou-se por questões abertas, que segundo Gil (2008) contribui para tal objetivo. A escolha das perguntas foi orientada pelas questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, de modo que os estudantes trabalhadores pudessem colaborar com o estudo depois de serem devidamente orientados como proceder em relação às respostas e dúvidas pontualmente esclarecidas.

### **6.2.3 Observação participante**

De acordo com Lüdke e André (1986), para que a observação se torne um instrumento válido para a coleta de dados, ela precisa ser sistemática e controlada, o que requer preparação rigorosa do observador e planejamento cuidadoso do trabalho a ser desenvolvido. Segundo os autores, o planejamento da observação envolve determinar antecipadamente tanto o que será observado quanto como o processo deve ocorrer.

A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos

pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

No desenvolvimento do presente trabalho optou-se pela técnica de observação participante, que segundo Minayo (2002): “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. (MINAYO, 2002, p. 59). Segundo a autora, a importância dessa técnica está no fato de ela permitir a captação de grande variedade de fenômenos ou situações que não poderiam ser obtidos somente a partir de entrevistas, uma vez que quando observados na própria realidade, os participantes do estudo transmitem aspectos de suas vidas de modo mais aprofundado.

Lüdke e André (1986) afirmam, que a observação possibilita maior aproximação do observador com a perspectiva dos participantes da pesquisa, sendo esse um alvo importante na pesquisa qualitativa.

Em busca de obter uma boa aceitação por parte do grupo estudado, a pesquisadora autora do estudo optou por uma aproximação empática e pontual durante sua inserção no campo de estudo. Segundo Minayo (2002), tais condições são fundamentais para esse procedimento metodológico, sendo preciso que cada pesquisador adote a abordagem que melhor atenda aos objetivos propostos, uma vez que não existem receitas prontas e simples para tais casos.

Optou-se pela abordagem do “observador participante”, que segundo Lüdke e André (1986), corresponde a “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29). Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, cabendo, portanto, o controle do que será tornado público conforme a relevância dos dados obtidos.

A observação participante teve início com a entrada da pesquisadora no campo de pesquisa. O primeiro encontro ocorreu dia 16/09 às 19:00. A introdução da pesquisadora na sala de aula foi realizada com intervenção da Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Piunti, orientadora da pesquisa e docente de sociologia da turma do PROEJA. Na ocasião, a pesquisa foi apresentada aos alunos, assim como a importância de cada um e a relação do estudo com a disciplina proposta.

Após a apresentação, a pesquisadora pode ficar sozinha com os estudantes, que se apresentaram e falaram informalmente sobre a relação de cada um com o cinema durante suas vidas e em seu processo de formação escolar. Este primeiro encontro foi importante para contextualizar os estudantes trabalhadores sobre o tema do estudo e apresentar a proposta.

A aproximação inicial amigável foi fundamental para o desenvolvimento do estudo, uma vez que os estudantes trabalhadores foram receptivos e colaboraram como participantes ativos da pesquisa. A presença da pesquisadora na sala de aula da turma do PROEJA se deu sob supervisão do Comitê para a promoção dos direitos humanos, da igualdade étnico-racial e de gênero, assim como da orientadora e docente de sociologia do curso. As intervenções ocorreram durante as aulas de artes.

#### **6.2.4 Construção de cadernos de campo**

Para contribuir para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa na etapa de análise dos dados e documentos, durante o percurso do estudo foram construídos cadernos de campo, nos quais a responsável pela pesquisa anotou suas percepções e pontos pertinentes sob seu ponto de vista, conforme os objetivos da pesquisa.

Segundo Meihy (2005, p.187), no contexto da pesquisa qualitativa, o caderno de campo deve funcionar “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso”.

De acordo com Trivinos (1987) “o investigador deve estar em permanente ‘estado de alerta intelectual’” (TRIVINOS, 1987, p.157.), sendo assim a pesquisadora buscou manter liberdade nas observações, reflexões e contribuições dos participantes da pesquisa. Os dados coletados contribuíram para a compreensão e esclarecimento de fatos, assim como para a geração de novas ideias para a pesquisa.

O olhar da pesquisadora autora dos cadernos de campo vai ao encontro dos autores Prodanov e Freitas (2013), para quem o desenvolvimento do caderno de campo “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Na construção dos cadernos de campo, foram apontadas tanto questões relacionadas ao contexto da sala de aula dos estudantes trabalhadores do Proeja, quanto pontos que apesar de ocorrerem fora do ambiente escolar, tem influência direta sobre o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados.

### 6.2.5 Roda de conversa

Diante da potencialidade do cinema enquanto arte que fomenta a construção coletiva de conhecimento no contexto escolar, a presente pesquisa optou pela realização de uma roda de conversa como prática dialógica, pela qual os estudantes trabalhadores puderam compartilhar suas percepções e pensamentos.

Segundo Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa contemplam discussões coletivas a respeito de um tema determinado com base nos objetivos da pesquisa. A partir de um processo dialógico, cada participante pode apresentar suas elaborações e expor seu ponto de vista, mesmo que contraditório aos demais, contribuindo assim para o exercício da fala, da escuta e da reflexão de sua realidade a partir da diversidade de falas apresentadas.

A realização da roda de conversa ocorreu no dia 07 de outubro de 2019, como parte do Cinedebate proposto como produto educacional resultante do estudo. A princípio a discussão a respeito do filme ocorreria logo após a exibição, porém as limitações de horário das aulas impediram a realização da conversa no mesmo dia. A experiência teve duração de aproximadamente 90 minutos, de acordo com o tempo disponível das aulas de artes.

Para facilitar a interação e contribuir para a organização do Cinedebate foram realizadas perguntas norteadoras e que serviram de recurso para a proposição do debate. As respostas dos participantes foram captadas via gravação eletrônica e anotações no caderno de campo. As transcrições das respostas serviram de base para a categorização dos dados e sua posterior análise, que serão apresentadas em capítulo específico da dissertação – capítulo 8.

### 6.2.6 Entrevistas semiestruturadas

Para Neto (2012), a entrevista é um dos principais procedimentos utilizados no trabalho de campo. Seu uso possibilita a obtenção de dados a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, por meio de uma conversa orientada pelo pesquisador no sentido pretendido pela pesquisa.

Existem diferentes tipos de entrevista, entre as quais está a entrevista semiestruturada utilizada na presente pesquisa. Na entrevista semiestruturada os temas são tratados mais livremente, sendo possível uma abordagem que possibilita adaptação das perguntas ao contexto do momento da entrevista. Brandão (2000) afirma, que a entrevista “[...] reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se

intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. (BRANDÃO, 2000, p. 8).

De acordo com Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada para coleta de dados ocorre a partir do diálogo constante entre o pesquisador e o entrevistado e deve ser dirigida com base nos objetivos definidos na pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa deve contemplar somente os dados que sejam relevantes para a realização do estudo. A autora ainda considera que, por esse motivo, existe uma clara distinção entre o pesquisador e o narrador, uma vez que as partes têm motivações e interesses diferentes na pesquisa.

Para atender ao objetivo do estudo, a entrevista foi conduzida a partir de um roteiro de questões (APÊNDICE E) delineadas com base no referencial teórico adotado. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas por um aparelho de gravação de voz, mediante autorização prévia dos entrevistados. Posteriormente foram realizadas as transcrições das falas utilizadas na etapa de análise dos dados.

### **6.2.7 Análise de dados**

De acordo com Fazenda (2012) a análise dos dados é a etapa da pesquisa em que o investigador realiza o esforço de estabelecer conexões, contradições e mediações dos fatos que compõem a problemática pesquisada. O objetivo é superar as primeiras impressões e estabelecer relações pertinentes da parte com a totalidade estudada.

No âmbito da presente pesquisa, será adotada uma visão em conformidade com Gomes (2012) que entende a etapa de análise como o “[...] movimento de olhar atentamente para os dados da pesquisa [...]” (GOMES, 2012, p. 68), sendo, portanto, a interpretação uma característica inerente a tal fase do estudo. Segundo Minayo (2012) a análise dos dados tem como finalidades principais:

[...] estabelecer uma conexão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder a questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa. (MINAYO, 2012, p.69).

Para a leitura crítica dos dados da pesquisa, se optou pela análise de conteúdo a partir de Minayo (2012), para quem existe diferentes formas de analisar os conteúdos: das relações; de avaliação; de enunciação; de expressão; e categorial temática. No presente trabalho optou-se pela categorização dos dados por temas.

De acordo com Gomes (2012, p. 70), “[...] as categorias são empregadas para estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Para a análise, a pesquisa seguiu os passos definidos na imagem a seguir, de acordo com proposta apresentada por Minayo (2012):

Quadro 2 — Etapas para análise de dados.

Etapa	Ações realizadas
1- Ordenação dos dados	Os dados coletados no trabalho de campo foram mapeados a partir dos diferentes meios de coleta adotados.
2- Classificação dos dados	Com base nos dados obtidos foram definidas as categorias e análise.
3- Análise final	Estabeleceu-se a relação entre os dados empíricos e as referências teóricas adotadas na pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Minayo (2012)

Diante do exposto e com base nas respostas obtidas durante o Cinedebate realizado na pesquisa para coleta de dados, foram estabelecidas 3 categorias de análise apresentadas a seguir:

Quadro 3 — Categorias de análise de dados

Categorias	Objetivos
1 O jeito da filha: perspectiva dos estudantes trabalhadores do Proeja a respeito do filme “Que horas ela volta?”	Compreender a recepção dos estudantes trabalhadores a respeito do filme apresentado, a fim de identificar se o uso do cinema em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes trabalhadores do Proeja.
2 Ela sabe o que quer da vida, ela não sabe o seu lugar: identificação com os personagens do filme nos termos da classe que vive do trabalho	Analisar se a história contada no longa-metragem conseguiu estimular a reflexão dos alunos, a ponto de eles escolherem qual narrativa era digna de maior apreço. Também se buscou a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes se identificaram e/ou rejeitaram determinado personagem.

Categorias	Objetivos
3 A nossa vida: temas sociais identificados no filme	Estudar se o filme apresentado despertou a atenção dos alunos para as temáticas sociais apresentadas na obra e estabelecer uma relação com o mundo do trabalho e as desigualdades fundadas e reproduzidas pela lógica do capital.

Fonte: elaborada pela autora.

A análise dos dados com base na categorização definida será exposta no capítulo 8 da pesquisa, de acordo com os dados obtidos e resultado da discussão proposta pela pesquisa.

## **7 PRODUTO EDUCACIONAL - CINEDEBATE SOBRE O FILME “QUE HORAS ELA VOLTA?”: UMA EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO COM ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DE SERTÃOZINHO**

De acordo com a Portaria n. ° 80/1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os mestrados profissionais devem obrigatoriamente apresentar um produto educacional que contribua para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa do mestrado e possa ser aplicado em outros ambientes e ocasiões, que apresentem demandas parecidas. Em relação a esta exigência a CAPES indica:

(...) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1998, p.1).

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) constitui-se como um mestrado profissional, sendo assim, além da pesquisa acadêmica também existe como premissa o desenvolvimento de um produto educacional resultante do trabalho. O produto educacional elaborado na pesquisa está disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585020>.

O objetivo é contribuir para a melhoria da prática profissional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Segundo Pasqualli, Vieira e Castaman (2018), os produtos educacionais são ferramentas didático-pedagógicas que são preferencialmente desenvolvidas com o objetivo de estabelecer uma relação entre a pesquisa e o ensino, de modo a contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, no contexto da ProfEPT, os produtos educacionais devem ser entendidos como auxiliares do aprender, que surgem como resultado da pesquisa. Souza (2010) concorda com essa visão e entende que:

[...] tal produto não é mera transposição didática de uma escola para a outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas [...] vivenciada pelos estudantes (SOUSA, 2010, p.04).

Dentre os diversos formatos de produtos educacionais contemplados pela CAPES<sup>22</sup> e diante dos objetivos definidos para a pesquisa, se decidiu pela realização de um Cinedebate, formato pelo qual se acredita ser possível validar a questão central do estudo e avaliar se o cinema pode contribuir para o aprendizado de jovens estudantes trabalhadores e em que sentido esse processo acontece. Conforme Santos, Gurgel e Augusto (2018), o Cinedebate possibilita a criação de espaços de aprendizagem a partir da expressão de ideias, pensamentos, vivências, opiniões e sentimentos. Neste sentido se buscou no processo dialético de exposição da obra e posteriormente o exercício de ouvir o ponto de vista dos alunos, uma experiência em que todos pudessem expressar democraticamente suas opiniões, assim como refletir a respeito da opinião dos demais alunos. A pluralidade de visões sobre a obra analisada proporciona conexão com diferentes realidades com base do processo dialógico de ouvir, falar e pensar.

A elaboração do Cinedebate teve início com a escolha da obra. Também foi necessária a organização dos espaços, assim como a adaptação dos horários de aula, de acordo com tempo de exibição do filme (Etapa 1). Posteriormente foi realizada a exibição do filme (etapa 2). O passo seguinte foi a realização do Cinedebate (Etapa 3) e por fim a análise dos resultados para avaliação da atividade (Etapa 4).

Com base na experiência de aplicação do Cinedebate no contexto do PROEJA, foi desenvolvida uma proposta de guia de organização de um Cinedebate a ser aplicado por docentes em ocasiões futuras. O guia se encontra como APÊNDICE A da pesquisa. O quadro a seguir sintetiza as etapas do percurso, assim como as atividades desenvolvidas.

---

<sup>22</sup> Fonte: Ministério da Educação, Considerações sobre Classificação de Produção Técnica. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Produ%C3%A7%C3%A3o\\_T%C3%A9cnica\\_2017/46\\_ENSI\\_class\\_prod\\_tecn\\_jan2017.pdf](https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf) Acesso em 17 de agosto de 2020.

Quadro 4 — Etapas do desenvolvimento e aplicação do produto educacional contemplado na pesquisa

Etapa de desenvolvimento	Atividades realizadas
Etapa 1 – Organização do Cinedebate	Escolha da obra; Organização do Cinedebate.
Etapa 2 – Exibição do filme	Exibição do filme para os estudantes trabalhadores em sala de aula.
Etapa 3 – Realização do Cinedebate	Conversa conduzida pelo educador com os alunos, a partir de questões norteadoras da discussão.
Etapa 4 – Validação do Cinedebate enquanto produto educacional desenvolvido na pesquisa	Análise dos dados obtidos a partir da discussão apresentada, com base na teoria que embasa a pesquisa em confronto com os dados apresentados pelas falas dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O detalhamento do percurso de organização, aplicação, validação e análise dos dados obtidos a partir do Cinedebate enquanto produto educacional será apresentado nos capítulos seguintes da pesquisa.

## 7.1 Etapa 1 – Organização do Cinedebate

### 7.1.1 A escolha do filme

A escolha da obra cinematográfica é uma etapa importante para a realização do Cinedebate e o desenvolvimento da pesquisa. Ciente da relevância dessa decisão foi realizado um levantamento em busca de títulos cuja temática se relacione com a realidade da classe trabalhadora, de modo que pudesse despertar identificação entre os estudantes e os personagens retratados e fomentar uma reflexão sistematizada. Optou-se por uma obra nacional, que, portanto, está em conformidade com a obrigatoriedade estabelecida pela Lei n.º 13.006, de 26 de junho de 2014, “[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica”. (BRASIL, 2014). O filme exibido foi obtido gratuitamente na rede social de compartilhamento de vídeos Youtube.

O filme escolhido foi o longa-metragem nacional “Que horas ela volta? ”, de 2015. Com direção de Anna Muylaert a obra conta a história da pernambucana Val (Regina Casé), uma mãe que se mudou para São Paulo com o objetivo de melhorar as condições materiais de

vida de sua filha Jéssica (Camila Márdila), que ficou morando com familiares no interior de Pernambuco. Com muito receio, Val veio para a capital para ser babá de Fabinho (Michel Joelsas) e passou a morar e trabalhar na casa de seus patrões de classe média. Depois de 13 anos, quando o menino vai prestar vestibular, Jéssica liga para a mãe, pedindo ajuda para ir a São Paulo, com o objetivo de também prestar a mesma prova. Os patrões de Val recebem a menina aparentemente bem no início, porém quando ela deixa de seguir protocolos sociais que eles julgam necessários a relação entre os anfitriões e a “hóspede” muda de figura, revelando preconceitos de classe e diferença de oportunidades entre os filhos da classe dominante e os da classe trabalhadora.

### 7.1.2 Definição da aula e organização das datas e horários

As aulas de artes do Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio – PROEJA, do IFSP, campus Sertãozinho ocorreram às segundas-feiras das 19:00 às 19:45 e das 19:45 às 20:30. Como o tempo de exibição do filme é de 1h54m foi solicitada à professora de português que cedesse a aula seguinte para a exibição total do filme. A ideia inicial era realizar o Cinedebate no mesmo dia, porém questões práticas relacionadas à reserva do espaço (já ocupado no horário de início das aulas) e atraso no início da exibição impossibilitaram que ocorresse conforme o esperado. Desta forma, o Cinedebate foi realizado no encontro seguinte.

Quadro 5 — Período de realização da pesquisa

Data do encontro	Atividades realizadas
16/09/2019	Entrada em campo: a pesquisadora foi apresentada aos estudantes trabalhadores pela orientadora da pesquisa. Houve a apresentação da pesquisa e uma conversa com os alunos sobre as etapas seguintes do trabalho.
23/09/2019	Apresentação e aplicação dos questionários socioeconômicos.
30/09/2019	Exibição do filme “Que horas ela volta”
07/10/2019	Realização do Cinedebate
21/10/2019	Realização das entrevistas semiestruturadas
04/11/2019	Finalização da pesquisa e aplicação de uma atividade avaliativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As aulas de artes do Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio – PROEJA, do IFSP, campus Sertãozinho ocorreram às segundas-feiras das 19:00 às 19:45 e das 19:45 às 20:30. Como o tempo de exibição do filme é de 1h54m foi solicitada à professora de português que cedesse a aula seguinte para a exibição total do filme. A ideia inicial era realizar o Cinedebate no mesmo dia, porém questões práticas relacionadas à reserva do espaço (já ocupado no horário de início das aulas) e atraso no início da exibição impossibilitaram que ocorresse conforme o esperado. Desta forma, o Cinedebate foi realizado no encontro seguinte.

### **7.1.3 Etapa 2: Exibição do filme**

Para a exibição do filme foi reservado o Auditório 2 do IFSP, devido ao espaço mais amplo e possibilidade de exibição com maior conforto para os estudantes trabalhadores. No mesmo dia e horário o espaço estava ocupado com a realização de um curso de música voltado para a comunidade local. Devido ao tempo necessário para o término de tal atividade, foi preciso iniciar a exibição com atraso. Também houve problemas técnicos no computador, sendo necessária a intervenção do técnico da escola. Depois de resolvidas tais pendências o filme foi exibido para aos estudantes.

### **7.2 Etapa 3: Realização do Cinedebate e entrevistas semiestruturadas**

Conforme apresentado, por questões de restrição de tempo de aula, o Cinedebate precisou ser realizado na aula seguinte à exibição do filme. Os alunos foram organizados em uma roda de conversa e para melhor orientação da atividade foram propostas as seguintes questões norteadoras:

1. Qual a sua percepção do filme e dos principais personagens do filme “Que horas ela volta”?
2. Você se identificou com algum personagem? Por quê?
3. Você não se identificou com algum personagem? Por quê?
4. Quais são os temas sociais apresentados na obra?

A pesquisadora no papel de educadora mediou a discussão, onde cada aluno foi incentivado a falar suas percepções sobre o filme a partir do seu ponto de vista e identificação com a narrativa apresentada. Para aprofundamento das respostas apresentadas, na aula

seguinte ao Cinedebate foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 5 alunos presentes, ocasião em que puderam pontuar suas percepções do filme a partir das perguntas norteadoras:

1. Você já conhecia o filme?
2. O filme lhe sensibilizou de alguma forma? Por quê?
3. Qual a crítica que o filme faz à sociedade brasileira?

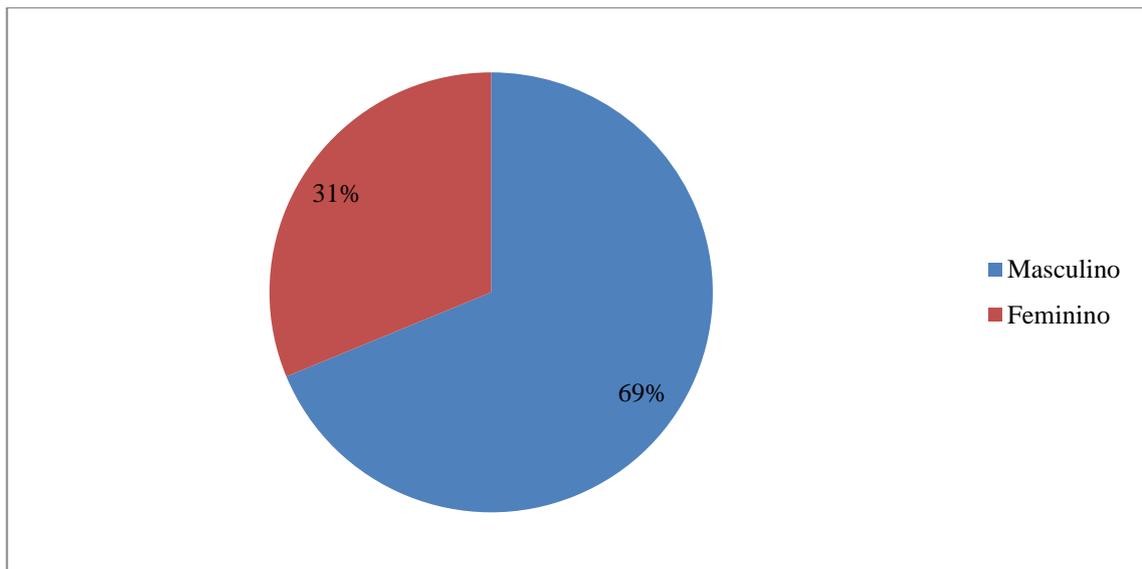
A sistematização das respostas foi categorizada e apresentada no capítulo 8 do estudo, que também constitui a Etapa 4 - Validação do Cinedebate enquanto produto educacional desenvolvido na pesquisa.

## 8 ESTUDANTES TRABALHADORES DO PROEJA NO IFSP DO CAMPUS SERTÃOZINHO, PERFIL SOCIOECONÔMICO E RELAÇÃO COM A ARTE CINEMATOGRAFICA

### 8.1 Os estudantes trabalhadores

O grupo contemplado na pesquisa é composto por estudantes trabalhadores, matriculados na turma do PROEJA, do curso Técnico em Mecânica (Modalidade EJA - Ensino de Jovens e Adultos) integrado ao Ensino Médio. Ao todo 16 jovens estudantes responderam os questionários, a partir do qual podemos traçar o seguinte perfil dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 — Gênero



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Os dados obtidos nos questionários demonstram que 69% dos alunos declararam-se como do sexo masculino, enquanto 31% formam o grupo do sexo feminino. Esse perfil está em conformidade com o quadro nacional dos alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Censo Escolar da Educação Básica 2019<sup>23</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no quadro nacional na faixa etária de até 30 anos os homens representam 57,1% dos

<sup>23</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/> - Acessando em 23/06/2020.

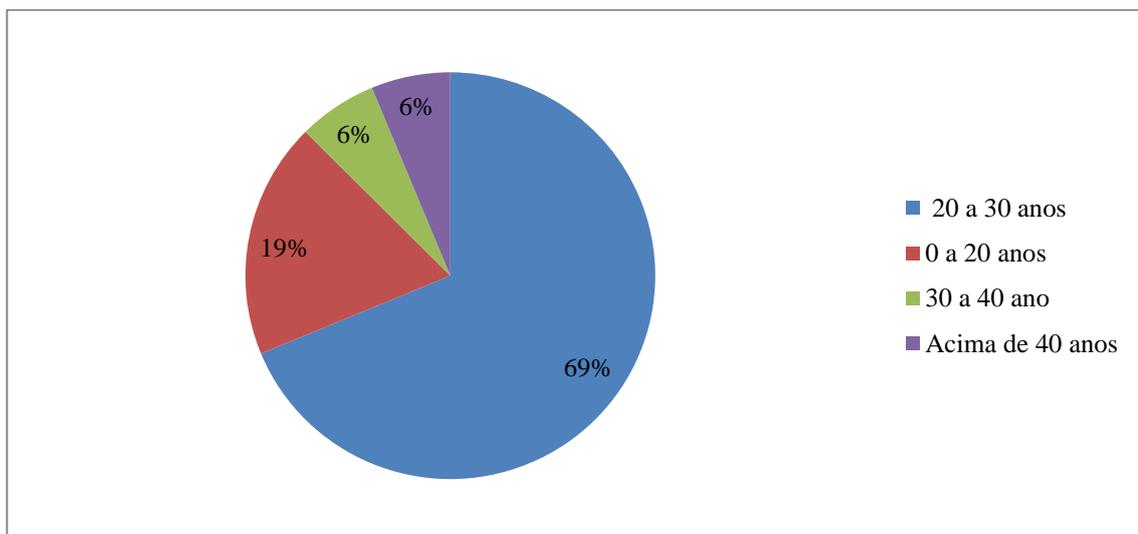
matriculados; enquanto que quando analisado a faixa acima de 30 anos as mulheres são maioria com 58,6%.

A superioridade numérica dos alunos do sexo masculino pode ser explicada, entre outros fatores, pelo fato do curso disponibilizado ser o de Técnico em Mecânica, profissão socialmente considerada como masculina.

Outro fator importante são as condições sociais das mulheres e as imposições de gênero que dificultam a permanência da mulher em sala de aula. De acordo com Barros e Araújo (2016) as dificuldades de conciliação entre a família, o trabalho e os estudos impõem dificuldades para as alunas da EJA. Prado (2011) chama atenção para o contexto das mulheres com idade mais avançada e pontua, que a educação profissional se constitui como uma oportunidade de aprendizado.

[...] em relação à educação escolar e profissional ainda há uma grande dívida do Brasil com essas mulheres, consequência da política de controle e manipulação nos tempos da colônia. Com pouca instrução e sem qualificação profissional, as mulheres com faixa etária mais elevada ingressam no mundo do trabalho, submetendo-se aos baixos salários e exercendo atividades que, até bem pouco tempo, eram exercidas apenas pelos homens como é o caso da construção civil, das cobradoras ou motoristas de ônibus, taxistas, carteiras, entre outras. Em algumas localidades essas mulheres também têm marcada presença nos cursos do PROEJA - Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos que normalmente são oferecidos aos homens como o curso de Eletromecânica e Mecânica Industrial, procurando compensar o atraso escolar e a aquisição da capacitação profissional através desse programa de ensino (Prado, 2011, p.24).

Gráfico 2 — Idade



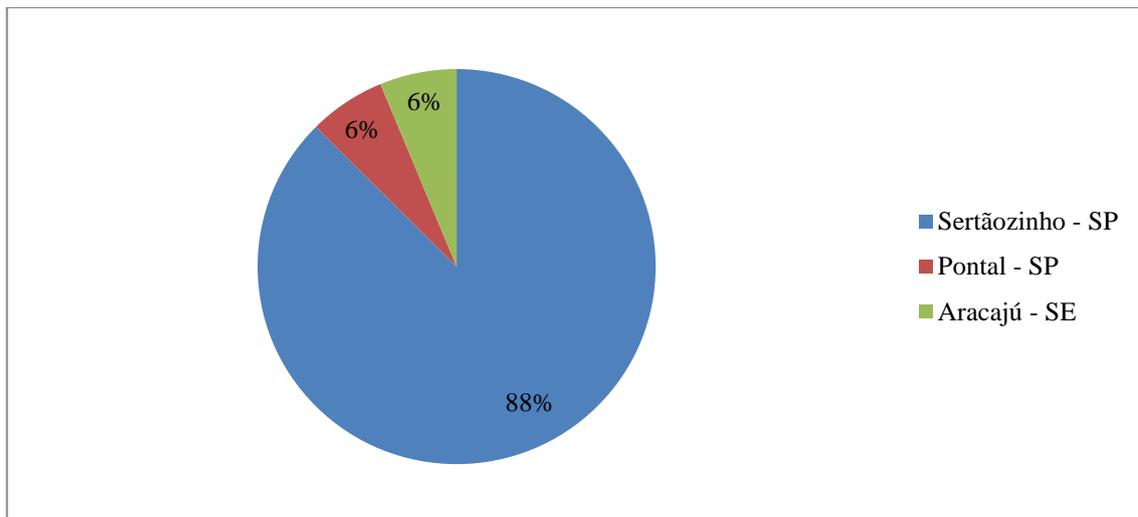
Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

O perfil dos estudantes trabalhadores do PROEJA do grupo do IFSP campus Sertãozinho estão em conformidade com o quadro nacional identificado pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo INEP. De acordo com a pesquisa 62,2% das matrículas são de estudantes com idade inferior a 30 anos. A exemplo do panorama brasileiro, no campus IFSP de Sertãozinho o percentual é de 69% dos alunos nessa faixa etária, 19% com até 20 anos, 6% com até 40 anos e 6% com mais de 40 anos.

Tal cenário aponta um perfil jovem das turmas do EJA, que segundo Haddad e Di Perro (2000, p. 127), é derivado das modificações sociais pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas.

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinha tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a colher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida.

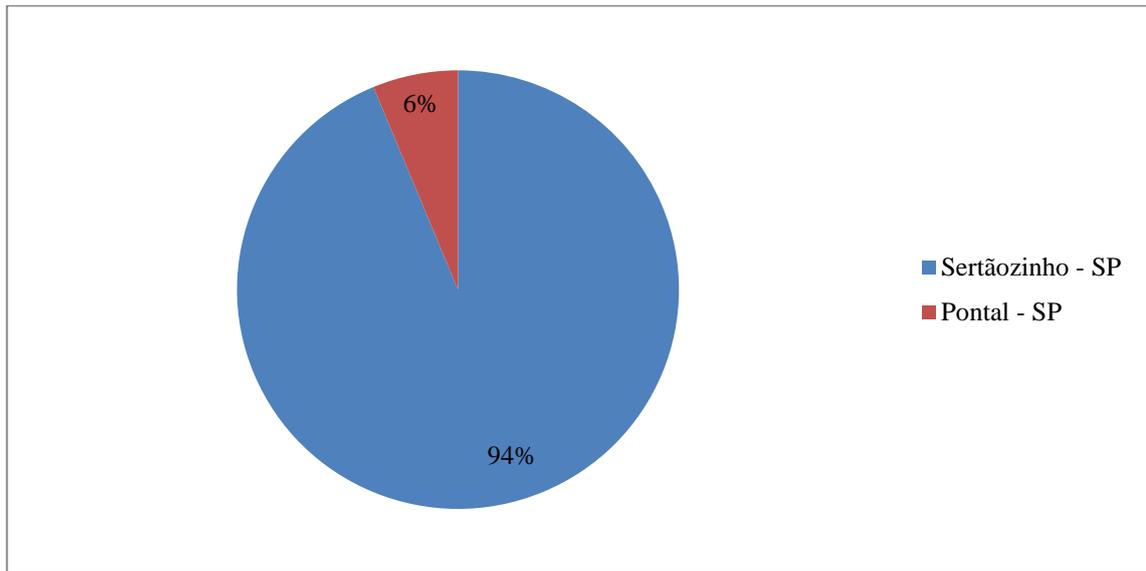
Gráfico 3 — Local de origem



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Em relação ao local de origem 88% dos estudantes trabalhadores nasceram na cidade de Sertãozinho-SP; 6% é natural de Pontal-SP, cidade vizinha de Sertãozinho-SP; e 6% tem como origem Aracaju - SE. De acordo com levantamento sobre o panorama municipal apresentado na pesquisa, o dado indica que a maioria dos participantes do estudo vivenciaram as mudanças no panorama econômico pelo qual a cidade passou nos anos de crise.

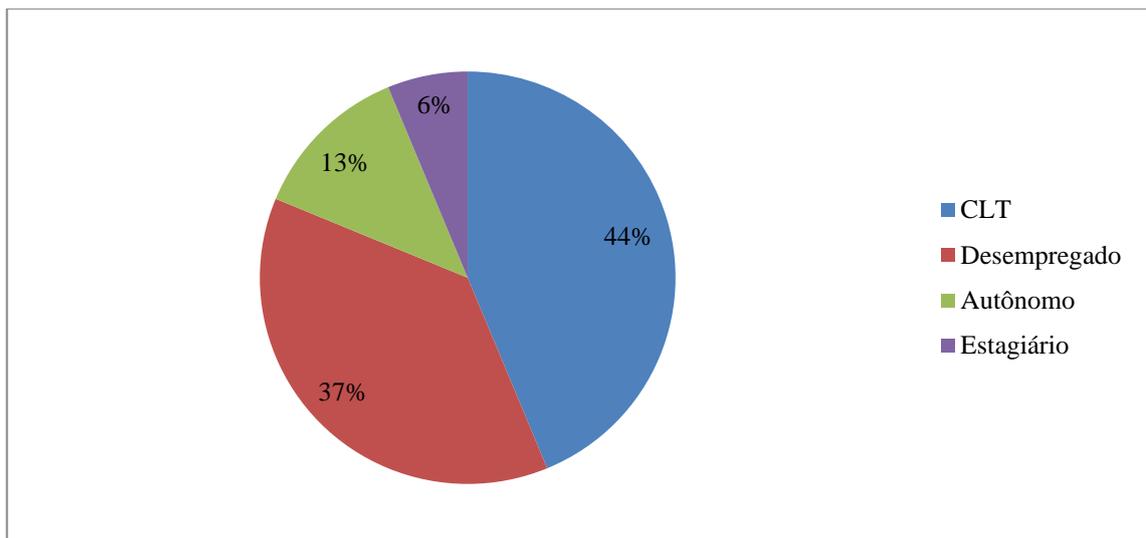
Gráfico 4 — Residência



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Os dados apresentados no gráfico apontam que 94% dos estudantes trabalhadores participantes da pesquisa atualmente residem na cidade de Sertãozinho-SP; e 6% em outra cidade, Pontal-SP.

Gráfico 5 — Ocupação profissional



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

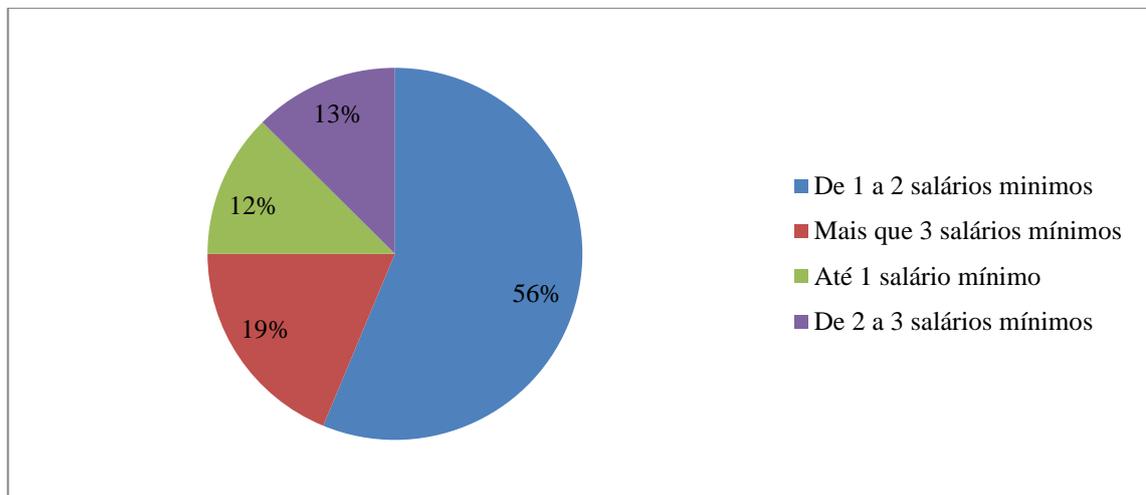
De acordo com os dados apontados nos questionários socioeconômicos respondidos pelos estudantes trabalhadores, 44% atualmente tem contrato de trabalho regido pelas regras

da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); 37% declararam-se desempregados; 13% atuam como autônomos; e 6% são estagiários.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desocupação<sup>24</sup> de pessoas com idade entre 18 e 24 anos é de 23,8% do total de 12,9 milhões de pessoas desempregadas no país. Entre quem tem até 40 anos o índice de desocupação é de 6,6% e para quem tem idade superior a 40 anos a porcentagem é de 4,2%.

O alto índice de desemprego desfavorece o acesso da classe trabalhadora aos conteúdos artísticos e culturais, como o cinema, uma vez que a falta de ocupação compromete a renda mensal familiar.

Gráfico 6 — Renda mensal familiar



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Conforme o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em junho de 2020 o salário mínimo ideal para sustentar uma família de até 4 pessoas é de R\$ 4.595,60<sup>25</sup>. A renda mensal familiar de 56% dos estudantes trabalhadores que participaram da pesquisa é de até 2 salários mínimos<sup>26</sup>(R\$ 2.090,00); 19% ganha mais que 3 salários mínimos (superior a R\$ 3.135,00); 13% ganham entre 2 e 3 salários mínimos (até R\$ 3.135,00); e 12% tem renda de até 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00).

Os dados apresentados indicam que a maioria dos estudantes trabalhadores que participaram da pesquisa tem renda familiar mensal abaixo do mínimo ideal. Tal cenário

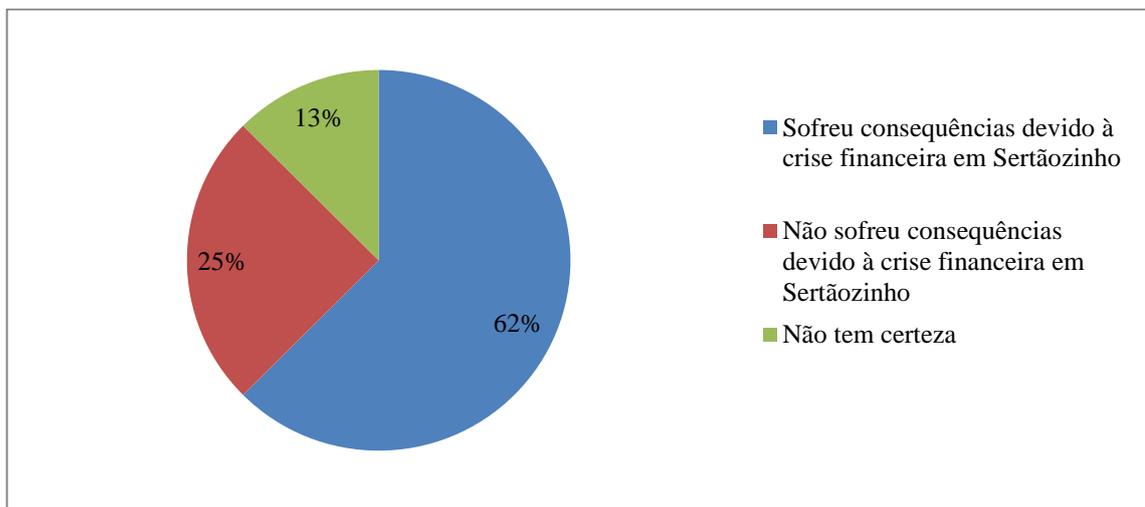
<sup>24</sup> Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/> - Acesso em 25/06/2020.

<sup>25</sup> Fonte: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html> - Acesso em 25/06/2020.

<sup>26</sup> De acordo com a LEI Nº 14.013, DE 10 DE JUNHO DE 2020 o valor do salário mínimo vigente no ano de 2020 é de R\$1045,00. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/Lei/L14013.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Lei/L14013.htm) - Acesso em 25/06/2020.

contribuiu para a falta de acesso dos estudantes a conteúdos artísticos culturais, uma vez que com menor renda, a prioridade é a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, delegando à arte um papel secundário.

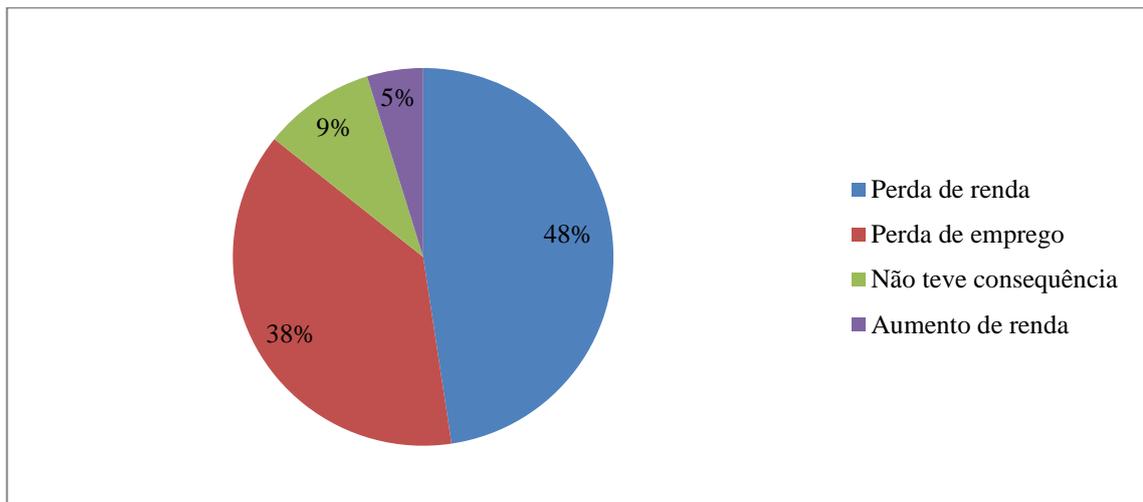
Gráfico 7 — Percepção dos efeitos negativos da crise financeira em Sertãozinho



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Segundo os questionários respondidos pelos participantes do estudo, 62% do grupo sofreu efeitos negativos em suas vidas devido à crise financeira pela qual a cidade de Sertãozinho passou nos últimos anos. Para 25% não houve consequências negativas; e 13% não souberam precisar a resposta.

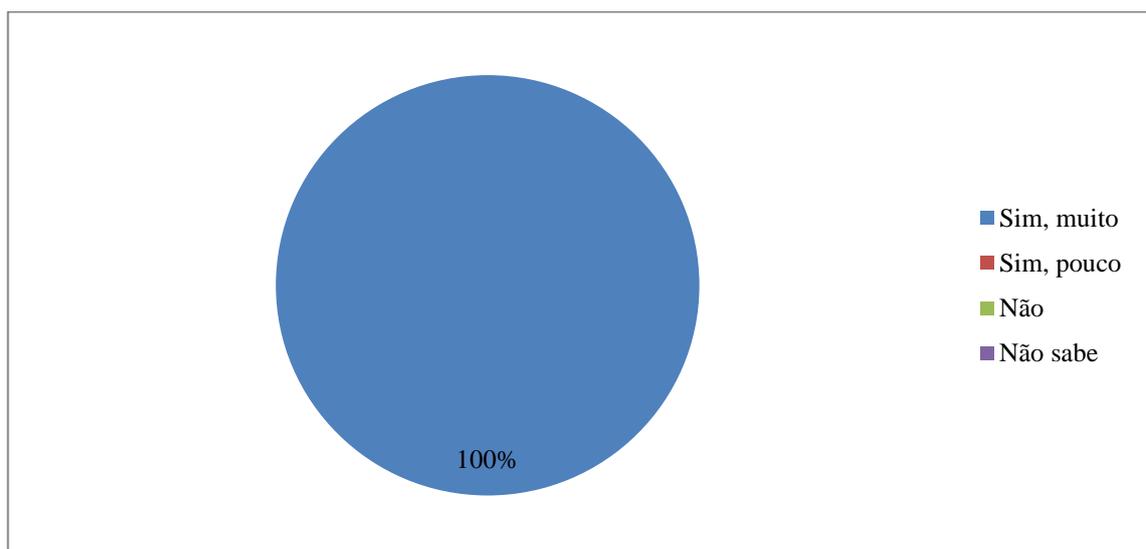
A porcentagem de 62% dos alunos que sofreram com a crise financeira em Sertãozinho, reflete o cenário geral da cidade, que devido às crises no setor sucroenergético reduziu as vagas de trabalho e desempregou milhares de trabalhadores.

Gráfico 8 — Consequências da crise financeira sobre a renda familiar mensal<sup>27</sup>

Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Entre os motivos apontados como negativos decorrentes da crise financeira em Sertãozinho 48% apontam à perda de renda como consequência; 38% a perda de emprego; 9% não percebeu mudança; e 5% teve aumento em sua renda. A perda de emprego e renda pelo qual os estudantes trabalhadores passaram nos últimos anos, tem reflexo direto sobre o acesso a produções artísticas e culturais como os filmes, uma vez com a renda reduzidas a prioridade tende a ser a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência.

Gráfico 9 — Percepção dos alunos a respeito do PROEJA

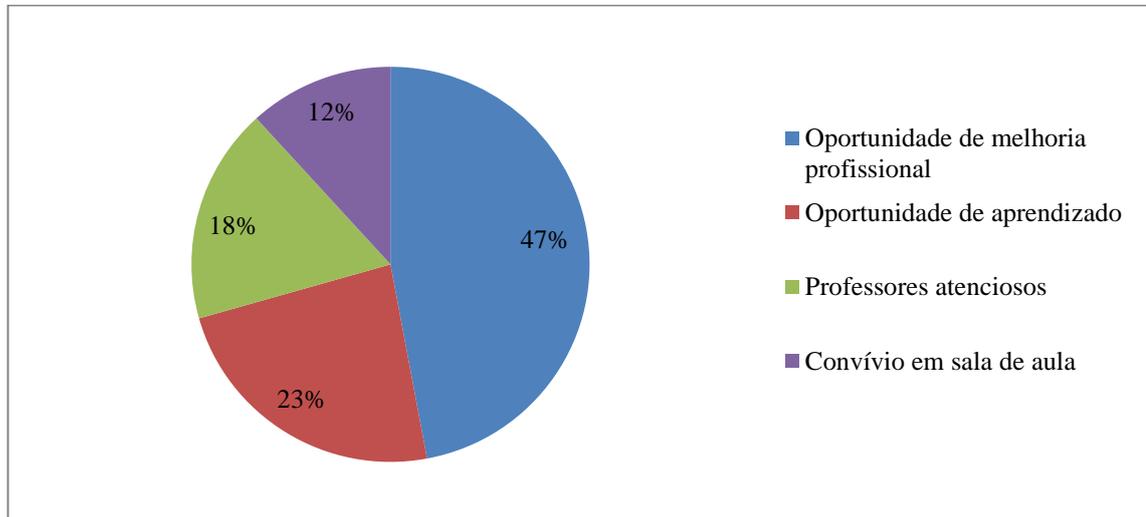


Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

<sup>27</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Todos os alunos que responderam o questionário afirmaram gostar muito de frequentar as aulas do PROEJA.

Gráfico 10 — Principais pontos positivos do Proeja<sup>28</sup>



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

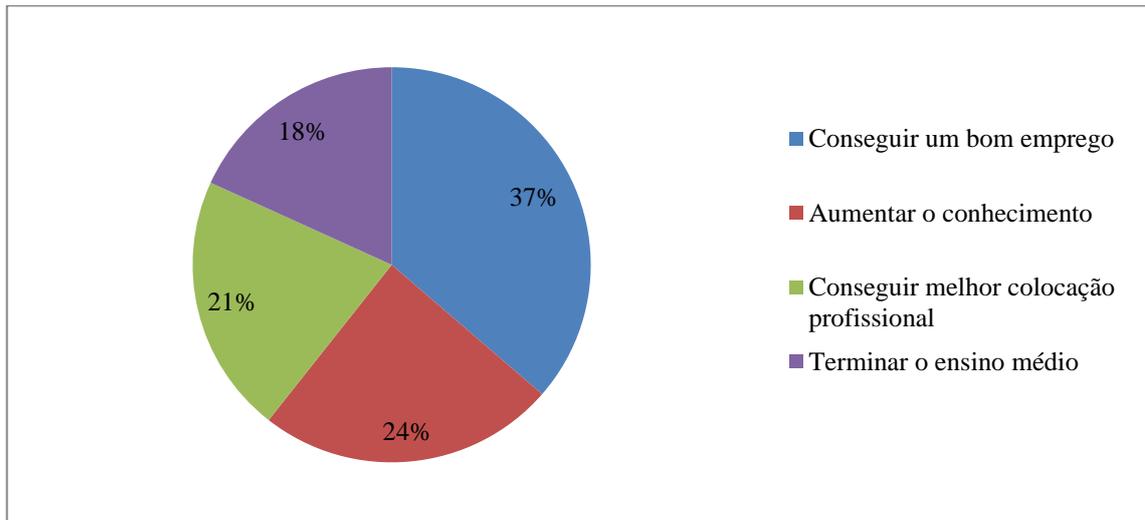
Entre os principais pontos positivos apontados para a boa visão que os estudantes trabalhadores têm do PROEJA, 47% das respostas destacaram a oportunidade e melhoria profissional; 23% apontaram a oportunidade de aprendizado como ponto positivo; 18% veem os professores como diferencial; e 12% destacaram o convívio em sala de aula.

As respostas da maioria dos alunos podem ser entendidas a partir da leitura das contradições históricas do processo de socialização. Para Bordieu (1996):

a conjugação entre posição social e disposições incorporadas possibilita estabelecer relações entre as dimensões subjetivas e objetivas dos processos sociais. Esses processos estruturam e são estruturados a partir da articulação e influência do capital cultural e econômico e pelas próprias condições materiais e objetivas da classe social, orientando as ações independentemente da vontade dos agentes. (BORDIEU, 1996, p. 24)

Também há destaque para as relações sociais estabelecidas tanto com os educadores quanto com os colegas de curso. De acordo com Charlot (2000, p. 47), “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber”.

<sup>28</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

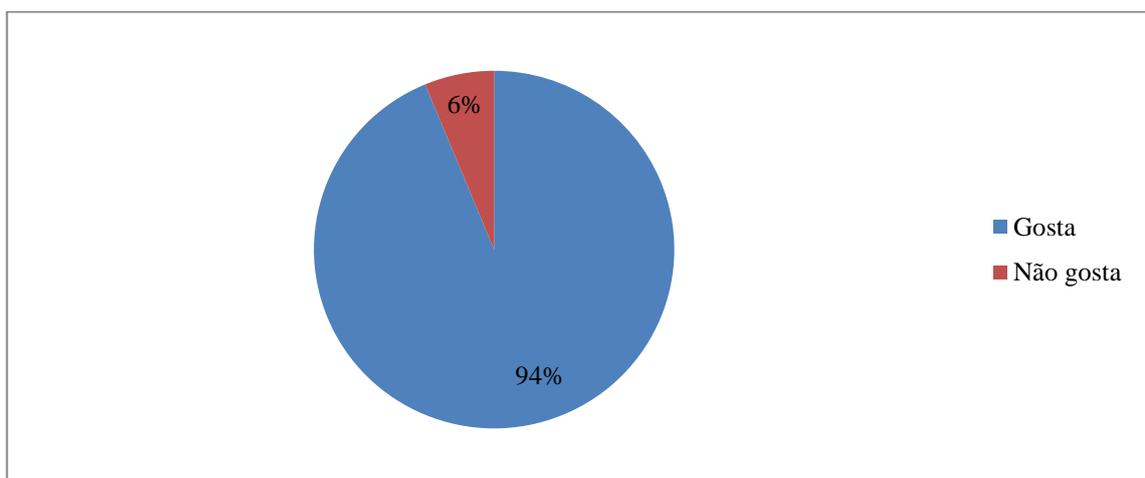
Gráfico 11 — Motivos para cursar o Proeja<sup>29</sup>

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2020)

Para 37% dos estudantes trabalhadores participantes da pesquisa o principal motivo para cursar o PROEJA é conseguir um bom emprego; 24% pretendem aumentar o conhecimento; 21% afirmou que deseja conseguir um bom emprego; e 18% que o objetivo é terminar o ensino médio.

Assim como no gráfico anterior, as motivações para os alunos do PROEJA cursarem o programa tem relação direta com questões financeiras e de melhoria pessoal e profissional.

Gráfico 12 — Relação dos estudantes trabalhadores com o cinema

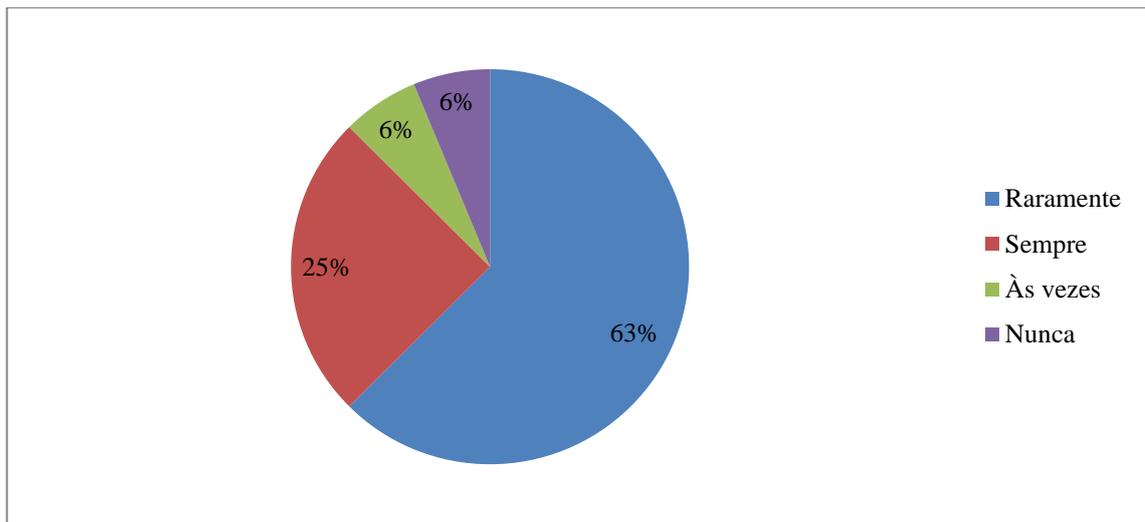


Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

<sup>29</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Entre os participantes da pesquisa, 94% afirmaram que gostam de ir ao cinema; enquanto 6% respondeu não gostar. A alta porcentagem de estudantes trabalhadores que afirmaram gostar de ir ao cinema está de acordo com a Pesquisa Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (capítulo 1), que aponta a boa aceitação do público brasileiro para com o cinema.

Gráfico 13 — Frequência com que vai ao cinema

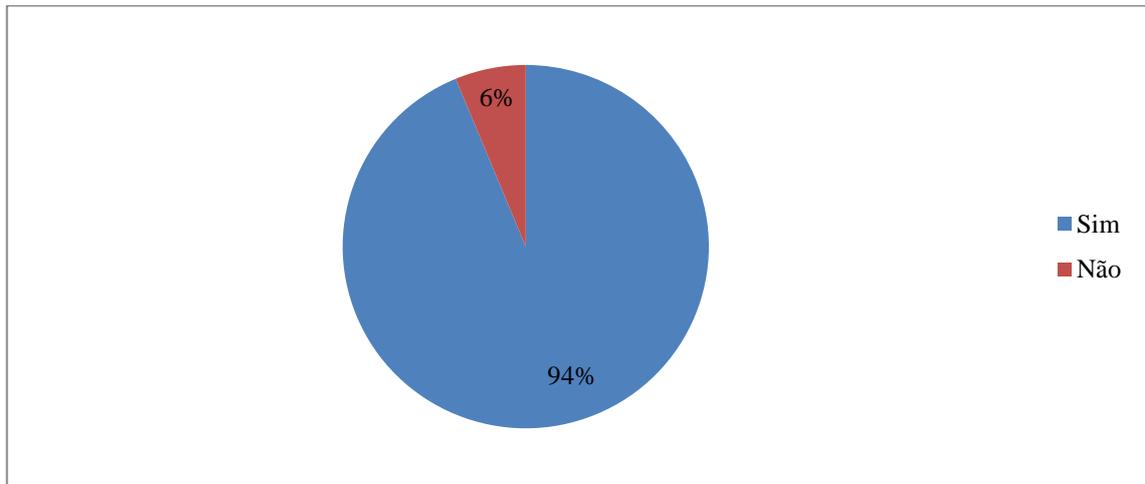


Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Apesar de afirmarem que gostam de ir ao cinema, a maioria dos estudantes trabalhadores não tem o hábito de frequentar o cinema, sendo que 63% respondeu que vai ao cinema raramente; 25% com frequência, 6% às vezes; e 6% nunca vão.

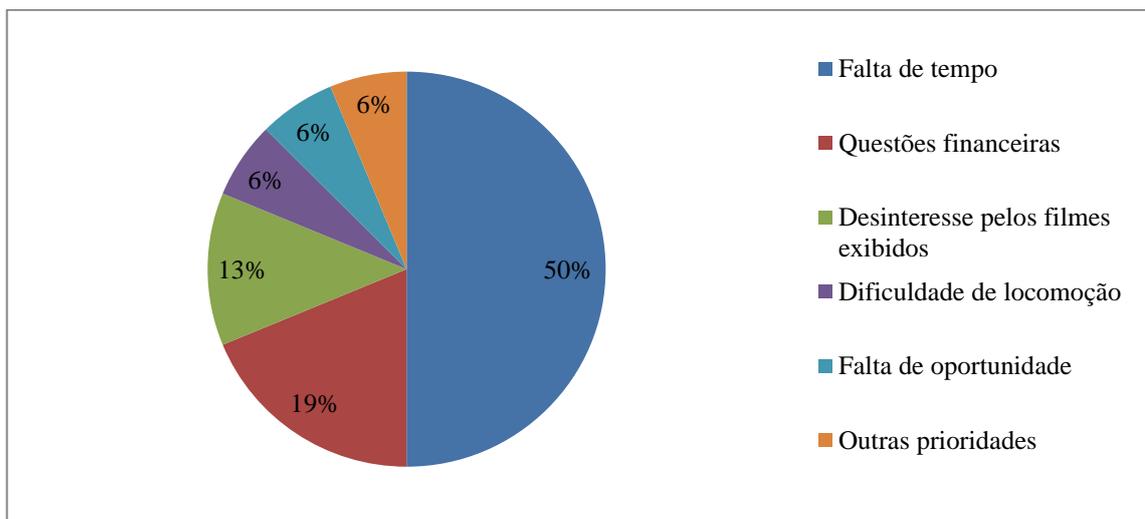
A pouca frequência com que os estudantes vão ao cinema em contraposição à boa aceitação apontada pelos mesmos, demonstra a existência de fatores externos à vontade dos trabalhadores, como impedimento para o acesso ao cinema. O cruzamento de tais informações com os demais dados aponta os possíveis motivos pelos quais as discrepâncias se apresentam.

Gráfico 14 — Gostaria de ir mais ao cinema



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Em questionamento sobre se os participantes da pesquisa gostariam de frequentar o cinema com mais frequência, 94% respondeu que sim; e 6% que não tem vontade de ir mais ao cinema. Assim como no dado anterior, o fato da maioria dos alunos afirmarem que gostariam de ir mais cinema em contraposição a pouca frequência com que vão apontam para uma dissonância entre perspectivas e realidade social. O cruzamento de tais informações com os demais dados aponta os possíveis motivos pelos quais as discrepâncias se apresentam.

Gráfico 15 — Motivos pelos quais não vai ao cinema com maior frequência<sup>30</sup>

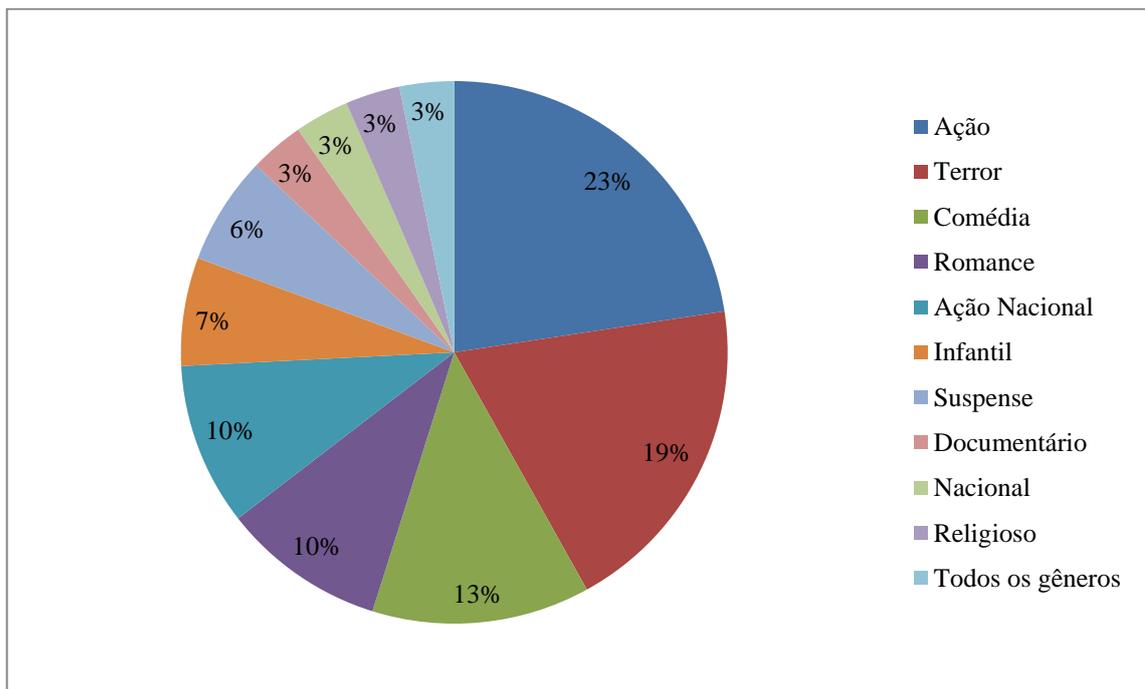
Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

<sup>30</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Entre as razões pelas quais não vão ao cinema com maior frequência, 50% dos participantes apontaram a falta de tempo como principal impedimento; para 19% a dificuldade é financeira; 13% tem pouco interesse pelas obras exibidas. Também foram apontados os motivos dificuldades de locomoção 6%; falta de oportunidade 6%; e outras prioridades 6%.

A comparação entre o principal motivo apontado pelos estudantes trabalhadores e a taxa de desemprego em 37% demonstram uma contradição nas respostas apresentadas, uma vez que teoricamente os estudantes teriam tempo para ir ao cinema. Por outro lado, o percentual de alunos que apontaram a questão financeira como principal impedimento para a maior frequência no cinema 19%; é muito inferior aos 86% que afirmaram ter sofrido perda de renda 48% e emprego 38%, devido à crise financeira pela qual a cidade passou nos últimos anos.

Gráfico 16 — Gêneros de filmes favoritos apontados pelos estudantes trabalhadores<sup>31</sup>



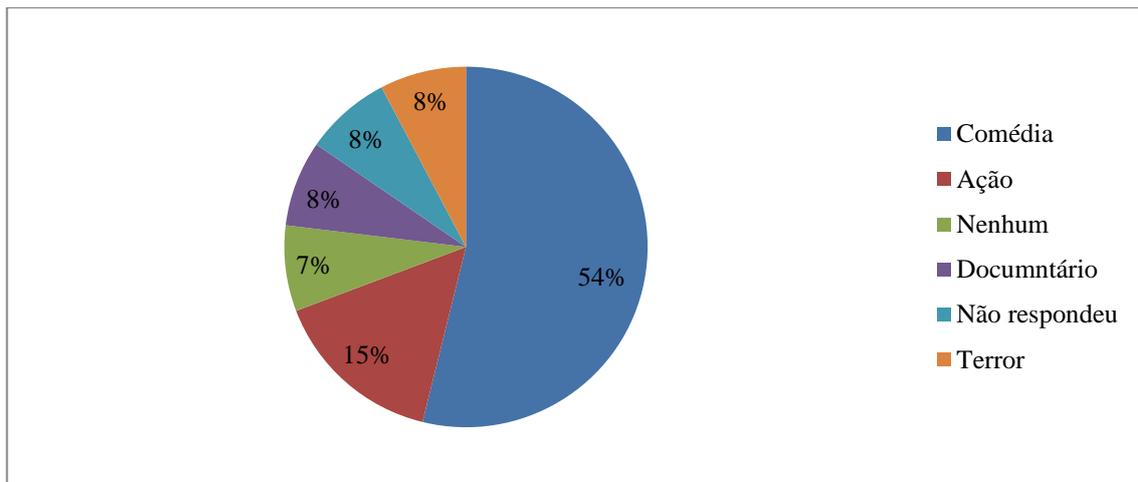
Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Entre os gêneros das respostas mostraram que entre os gêneros cinematográficos preferidos dos participantes da pesquisa estão respectivamente: ação 23%; terror 19%; comédia nacional 13%; romance 10%; ação nacional 10%; infantil 7%); suspense 6%; documentário 3%; nacional 3%; religioso 3%; e todos os gêneros 3%.

<sup>31</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

A preferência por obras que visam o entretenimento vai ao encontro à teoria apresentada por autores como Adorno, Horkheimer (2009) e Marcuse (1973), que evidenciam o papel da indústria cultural na construção do “gosto” dos sujeitos, assim como a naturalização da arte cinematográfica voltada para a diversão, excluindo assim o potencial de conscientização que ela pode fomentar.

Gráfico 17 — Gênero de filme nacional favorito<sup>32</sup>



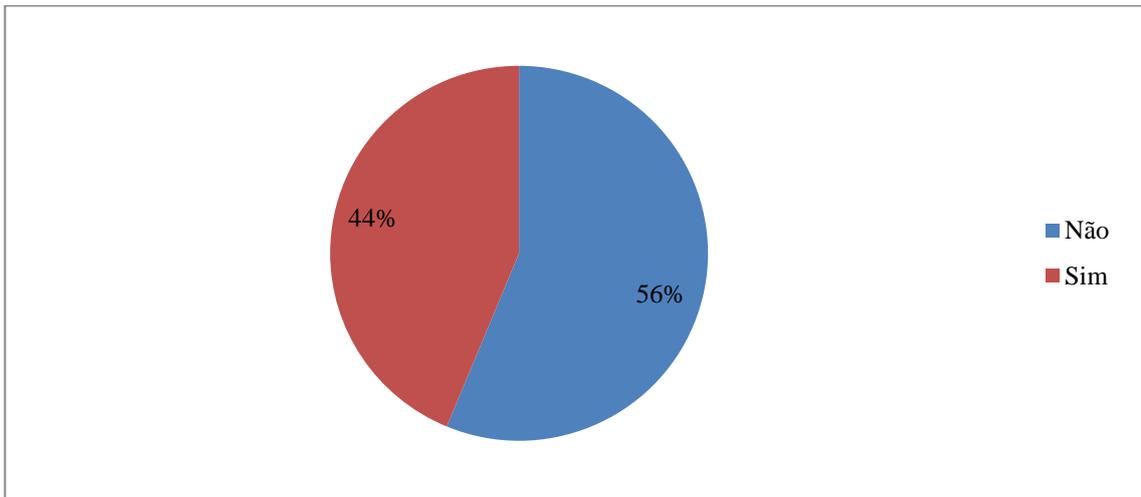
Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

O recorte especificamente sobre filmes nacionais aponta que 54% preferem produções do gênero comédia; 15% gostam de filmes de ação; 8% preferem documentários; e 8% terror. Também foi apontado que 8% não responderam e 7% não gostam de nenhum gênero de filme nacional.

A preferência dos alunos por filmes nacionais segue a mesma lógica do entretenimento apontada na análise do gráfico anterior, que mostrou a preferência geral na conscientização que ela pode fomentar. Tal apontamento ainda reforça a importância da Lei n.º 13.006 (2014) no contexto educacional brasileiro.

<sup>32</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Gráfico 18 — Acesso a conteúdos cinematográficos em seu processo de formação escolar

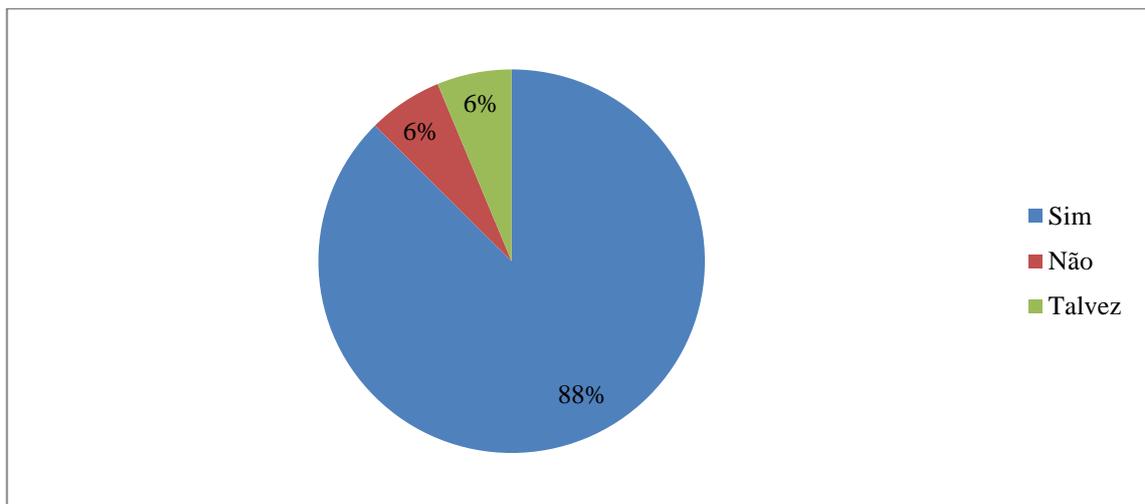


Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Os dados apresentados na pesquisa afirmam que 56% dos estudantes trabalhadores participantes do estudo não tiveram experiência com filmes em seu percurso escolar, enquanto 44% tiveram.

A resposta negativa da maioria dos alunos confirma a hipótese levantada de que existe uma restrição de acesso da classe trabalhadora a conteúdos cinematográficos ao longo do processo de formação escolar.

Gráfico 19 — Avaliação do filme na aprendizagem

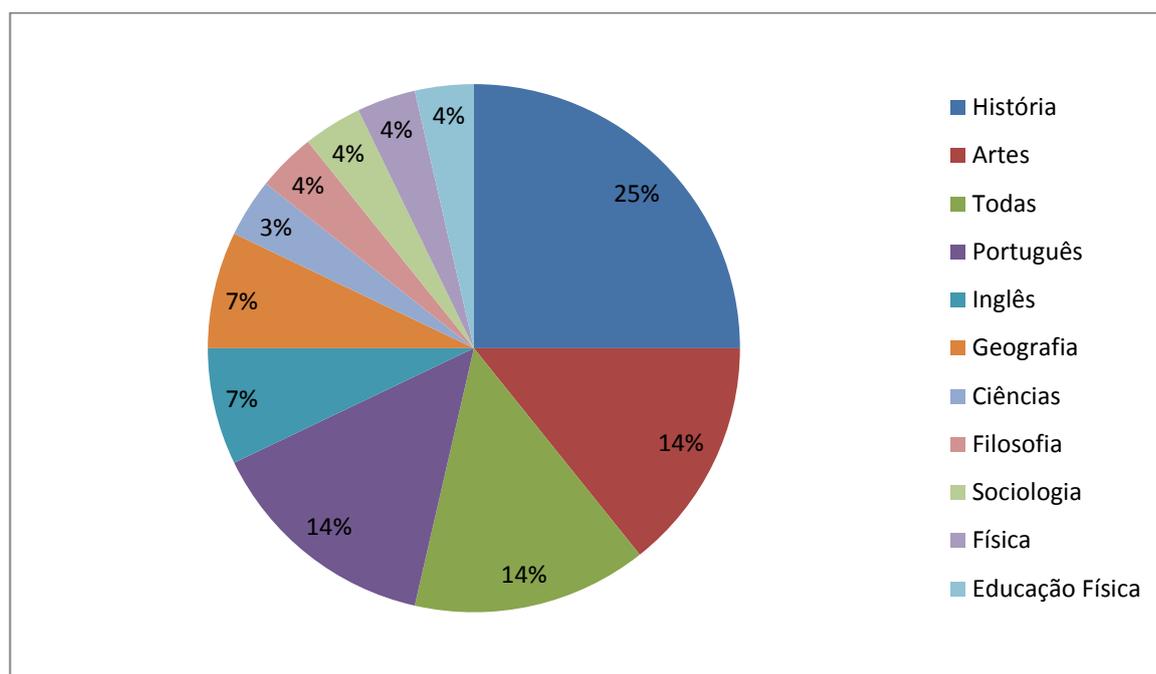


Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Para 88% dos colaboradores da pesquisa o filme é um facilitador do aprendizado no ambiente escolar. A porcentagem de 6% não considera o cinema um recurso favorável ao aprendizado e 6% afirmou que talvez, dependendo da obra apresentada.

Em contrapartida à realidade constatada no gráfico acima, a maioria dos alunos acredita no potencial do cinema em sala de aula para facilitar o aprendizado, o que está de acordo com a visão de autores como Albuquerque *et al.* (2017) e Migliorin (2010).

Gráfico 20 — Disciplinas em que o filme pode ser um facilitador do aprendizado



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020)

Para a maior parte dos alunos o filme pode ser um facilitador na disciplina de história 26%; artes 15%; todas 15%; português 15%; inglês 7%; geografia 7%; ciências 3%; filosofia 4%; sociologia 4%; física 4%; e educação física 4%.

A variedade de respostas apresentadas pelos alunos demonstra que eles entendem o filme como facilitador em diferentes contextos e reconhecem o potencial pedagógico da arte cinematográfica em sala de aula.

## 8.2 Análise dos dados por categorias

A seguir apresenta-se as categorias de análise dos dados coletados a partir da realização do Cinedenate, entrevista semiestruturadas e anotações nos cadernos de campo.

### 8.2.1 Categoria 1 - O jeito da filha: perspectiva dos estudantes trabalhadores do Proeja a respeito do filme “Que horas ela volta?”

Na categoria 1 intitulada “O jeito da filha: perspectiva dos estudantes trabalhadores do PROEJA a respeito do filme “Que horas ela volta?” buscou-se compreender a recepção dos estudantes trabalhadores a respeito do filme apresentado. Dos 16 alunos que responderam o questionário, apenas 8 estiveram presentes na aula em que o Cinedebate ocorreu.

Todos os alunos afirmaram ter gostado da experiência de assistir ao filme e julgaram o cinema como relevante no processo de aprendizado, por, entre outros motivos, facilitar a compreensão de temas complexos. A realização da roda de conversa e o debate proposto pelos alunos estão em acordo com a percepção de Benjamin (1994) para quem o cinema é uma manifestação artística, que pode ser compreendida coletivamente. A diversidade de interpretação dos significados e sentidos da obra é constatada na fala dos estudantes trabalhadores em momentos como: **“o filme é bom e mostra que a empregada não queria repetir o mesmo erro** de ter abandonado a filha. Ela é muito guerreira e abriu mão de seu emprego para cuidar da filha e do neto” (A1<sup>33</sup>, grifo da autora) e/ou **“gostei do filme, mas para mim o jeito da filha foi o motivo do conflito**. Houve confusão e ciúmes desde a chegada da jovem na casa dos patrões” (A8, grifo da autora). Para Habowski, Conte e Flores (2018):

[...] cabe à escola promover esses momentos de debate, reflexão e interação social, apresentando as diferentes ideologias e concepções de mundo, ajudando na construção intersubjetiva de uma sociedade mais justa e igualitária, dotada de valores éticos. Ampliando as formas de pensar e agir no mundo, de maneira mais sensível, lutaremos frente às atitudes agressivas ou de violências na escola, consideradas como algo normal nos últimos tempos em nossa sociedade (2018, p.493).

Em outro ponto de vista foi constatada a percepção de incômodo com atitudes consideradas socialmente inadequadas por parte dos personagens do filme em falas como:

<sup>33</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos os nomes foram trocados por combinações de letra e números: A1, A2, A3, A4, A6, A7 e A8.

“**gostei do filme, porém achei a filha errada e folgada.** Ela precisava entender que a mãe estava trabalhando e que se a abandonou foi para ganhar dinheiro. **Ela não deveria ter aceitado o que os patrões ofereciam, pois era só por educação**” (A2, grifo da autora). Opiniões desta natureza apontam para o desafio de se pensar uma educação que supere a reprodução acrítica de contextos sociais estabelecidos, garantindo assim um quadro desfavorável à classe trabalhadora. Segundo Adorno (1996):

[...] a formação tem como condição a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p.21).

Em contrapartida, o potencial pedagógico do cinema para a formação de cidadãos críticos apontados por autores como Albuquerque *et al.* (2017) e Migliorin (2010) também está presente nas falas dos alunos em afirmações como: “**gostei do filme,** porque conta a história da mãe trabalhadora e da filha que quer estudar. **Gosto de aulas com filmes para a gente aprender**” (A5, grifo da autora).

A emancipação a partir da superação da barbárie proposta por Adorno (2003), pela qual a escola pode formar cidadãos que tenham autonomia de pensamento também se apresenta em falas como: “**gostei do filme e a Val** (empregada) é considerada como mãe pelo Fabinho (filho do patrão). **O patrão confundiu a atenção da Jéssica** (filha da empregada) com algo a mais. **É comum os homens se confundirem, mas não é certo**” (A7, grifo da autora) e/ou “eu já tinha assistido o filme e **gosto dele, porque mostra situações parecidas com a nossa vida. Se o patrão me assediasse como no filme, ia ficar capado**” (A3, grifo da autora).

Observa-se nas falas apresentadas não somente a consciência de que a postura de assédio do personagem do patrão é comum nas relações de trabalho entre as classes sociais, mas também abusiva devido à sua condição financeira superior. Tal posicionamento mostra-se como contrário à violência sutil e naturalizada, diante da realidade social percebida no contexto do filme. Para Adorno (2003, p. 121): “[...] é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para todos os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Sobre essa perspectiva, Habowski, Conte e Flores (2018, p. 238) afirmam que:

É através da (auto) crítica que percebemos as tensões e contradições sociais, constituindo-se numa formação reflexiva sobre a própria condição humana. Tal perspectiva nos faz pensar em uma educação que leve à reflexão crítica sobre o agir no mundo, à tomada de posição, à sensibilidade com relação ao outro ou a aceitação de uma semiformação travestida de formação reprodutiva.

Segundo Ramos (2013), entre as funções da escola está a educação dos interesses dos estudantes, uma vez que para a autora a sistematização do conhecimento tem potencial tanto para aumentar o interesse dos estudantes em um tema como também:

[...] questionar, pesquisar, relacionar, enfim, a um processo de aprendizagem que é significativo não porque o conteúdo se vincula formal e/ou artificialmente com situações cotidianas ou a obrigações escolares, mas porque tal conteúdo possibilitou compreender o mundo em que ele vive e que ele reconhece tal compreensão como uma conquista (RAMOS, 2013 p.6).

Leituras e cenários desta natureza puderam ser constatados em apontamentos feitos pelos estudantes trabalhadores em falas como: “gostei **do filme, até chorei. Fiquei emocionado** com a história da mãe, porque ela se sacrificou pela filha (A6, grifo da autora)”. “**Gostei do filme.** A mãe abandonou o emprego, porque não queria que a filha passasse pelo que ela passou” (A4, grifo da autora).

Para Garcia e Batistella (2017) o uso do audiovisual na educação politécnica “[...] cumpre importante papel na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico, unindo elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade”. (GARCIA; BATISTELLA, 2017, p. 219). As autoras defendem que o uso do “audiovisual na educação se articula com diversos campos de conhecimento, em especial com a história, a filosofia, a literatura e as artes de modo geral”. (GARCIA; BATISTELLA, 2017, p. 219). As análises dos dados apresentados na pesquisa vão ao encontro desta afirmação, uma vez que demonstraram que no grupo estudado a exibição do filme “Que horas ela volta? (2015) ” e a realização do Cinedebate estimularam a reflexão dos alunos sobre a história contada, assim como seus contextos sociais e as relações possíveis de serem estabelecidas.

### **8.2.2 Categoria 2 - Ela sabe o que quer da vida, ela não sabe o seu lugar: identificação com os personagens do filme nos termos da classe que vive do trabalho**

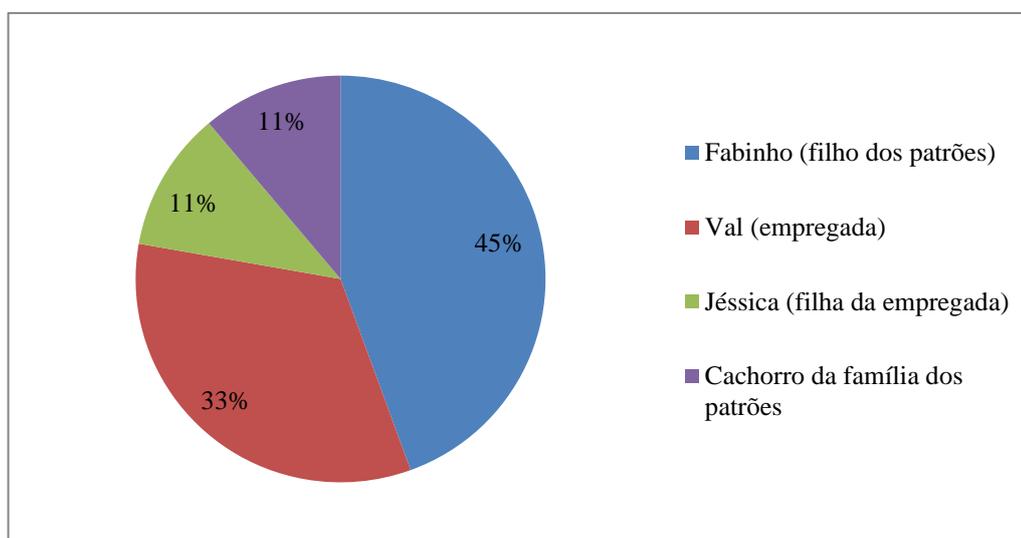
A categoria “Ela sabe o que quer da vida, ela não sabe o seu lugar: identificação com os personagens do filme nos termos da classe que vive do trabalho” apresenta a relação dos personagens que despertaram a empatia dos estudantes trabalhadores, quais foram os nomes

apontados e os motivos da predileção. O objetivo do proposto é analisar se a história contada no longa-metragem conseguiu estimular a reflexão nos alunos, a ponto de eles escolherem qual narrativa era digna de maior apreço. Também se buscou a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes se identificaram e/ou rejeitaram determinado personagem. A análise é feita com base nos dados empíricos e bibliografia de aporte à pesquisa.

Para tanto foi proposta a pergunta “Você se identificou com algum personagem do filme? Por quê?”. Do mesmo modo foi questionado se o filme apresentou algum personagem com quem os alunos tivessem se identificado menos ou não tivessem se identificado. A pergunta proposta neste caso foi: “Você não se identificou com algum personagem? Por quê?”.

A categorização foi pensada a partir das falas dos alunos, assim como os motivos apontados por eles como importantes para a predileção ou rejeição de determinado personagem. Os dados obtidos e suas respectivas análises são apresentados a seguir.

Gráfico 21 — Identificação dos alunos com personagens do filme “Que horas ela volta?”<sup>34</sup>



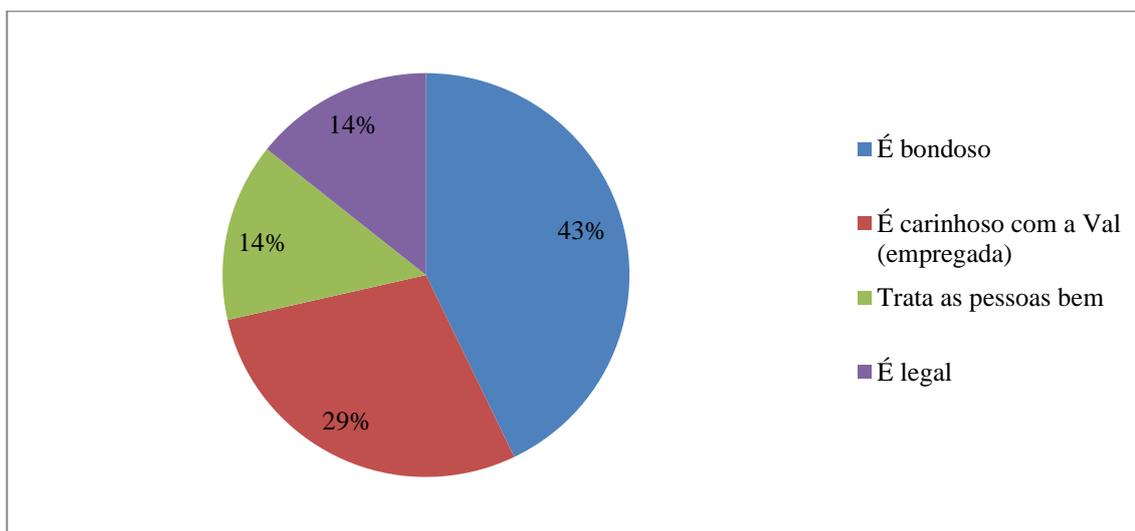
Fonte: elaborada pela autora (2020)

Os dados apresentados na pesquisa apontam que 100% dos alunos afirmaram terem se identificado com pelo menos 1 personagem do filme. Em 45% das respostas os estudantes trabalhadores afirmaram identificação maior com o personagem Fabinho (filho da empregada); 33% se identificaram mais com a Val (empregada); 11% preferem a Jéssica (filha da empregada); e 11% preferem o cachorro da família dos patrões. Os alunos puderam

<sup>34</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

apontar mais de 1 personagem, caso achassem necessário. A seguir são apresentados os gráficos com os motivos apontados como fatores de maior identificação.

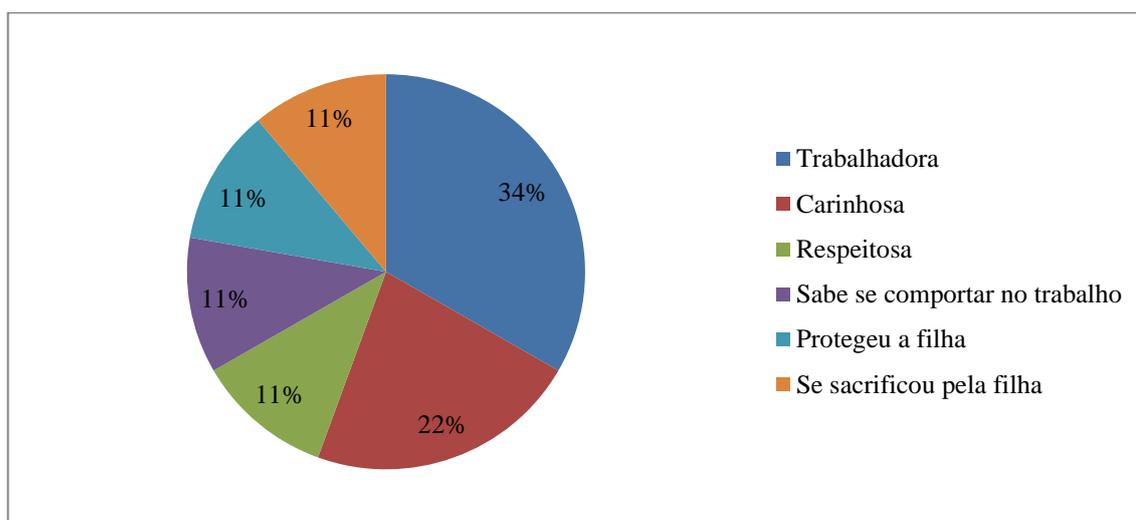
Gráfico 22 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com o personagem Fabinho<sup>35</sup>



Fonte: elaborado pela autora (2020)

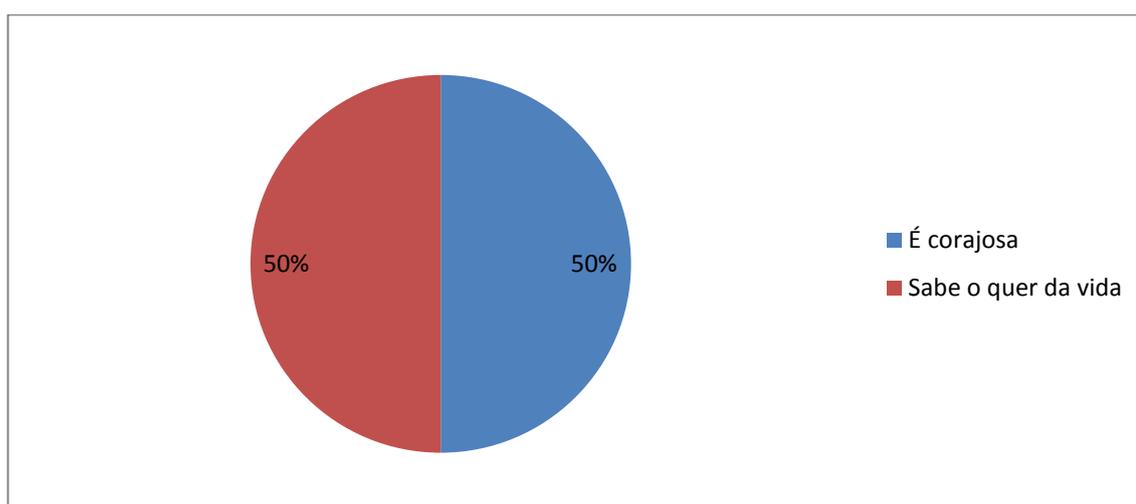
Entre as respostas dos alunos que apontaram o Fabinho (filho da patroa) como personagem favorito 43% responderam gostar do fato dele ser bondoso; 29% apreciam ele ser carinhoso com a Val (empregada); 14% acha que ele trata bem as pessoas; e 14% que ele é legal.

<sup>35</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Gráfico 23 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com a personagem Val<sup>36</sup>

Fonte: desenvolvida pela autora (2020)

Entre as respostas dos alunos que apontaram a Val (empregada) como personagem favorita 34% disseram gostar dela por ser trabalhadora; 22% a preferem por ser carinhosa; 11% viram a Val como respeitosa; 11% como uma pessoa que sabe se comportar no trabalho; 11% gostaram do fato dela proteger a filha; e 11% acharam louvável ela se sacrificar pela filha.

Gráfico 24 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com a personagem Jéssica<sup>37</sup>

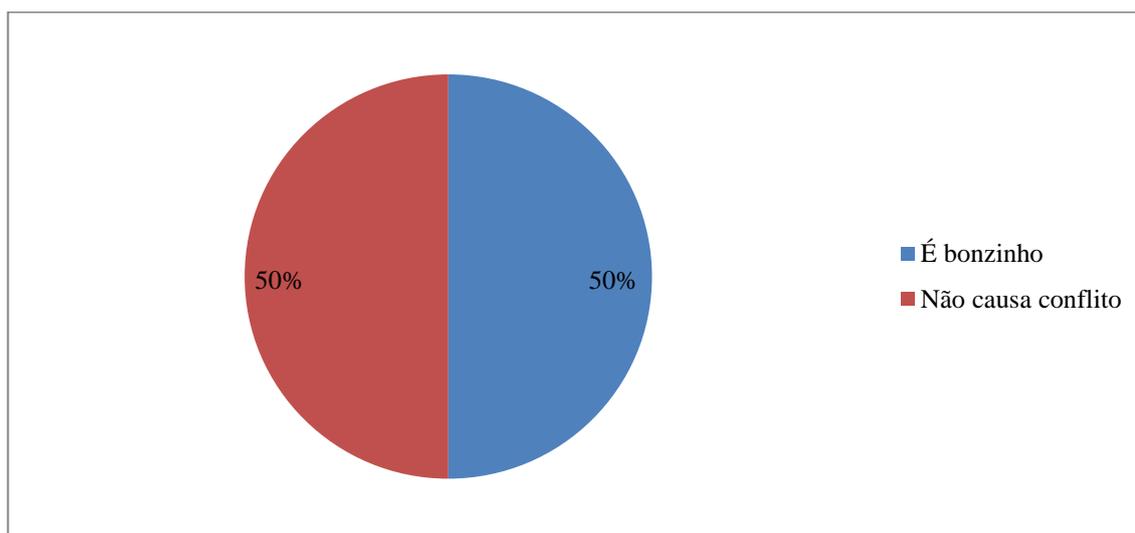
Fonte: elaborado pela autora (2020)

<sup>36</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

<sup>37</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Entre os estudantes trabalhadores que afirmaram se identificar com a personagem Jéssica 50% das respostas afirmaram que ela “é corajosa”; e 50% que ela “sabe o quer da vida” como fatores positivos.

Gráfico 25 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram com o personagem cachorro da família<sup>38</sup>

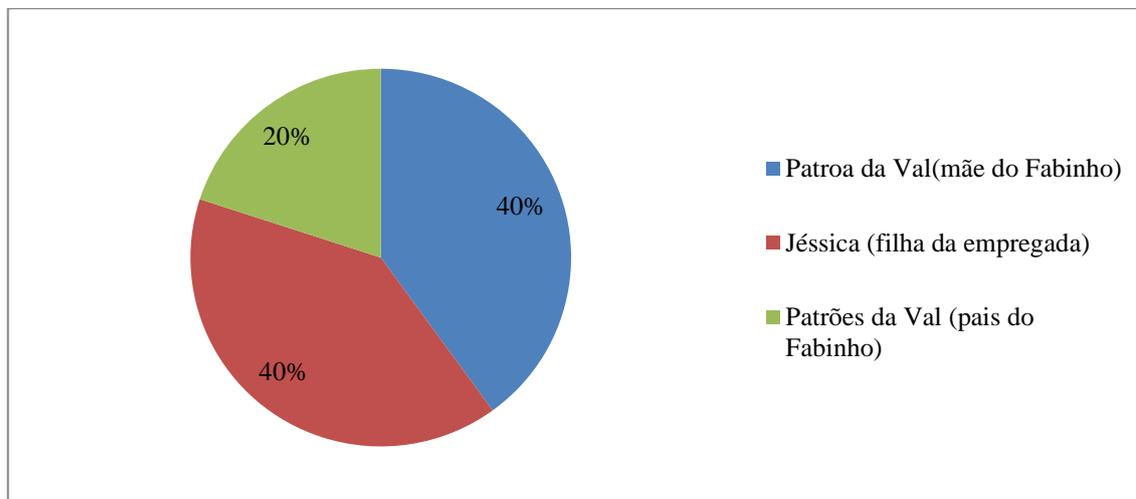


Fonte: elaborado pela autora

Entre os estudantes trabalhadores que afirmaram se identificar com a personagem cachorro da família 50% das respostas afirmaram que ele “é bonzinho”; e 50% que ele “não causa conflitos”, como fatores positivos.

<sup>38</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

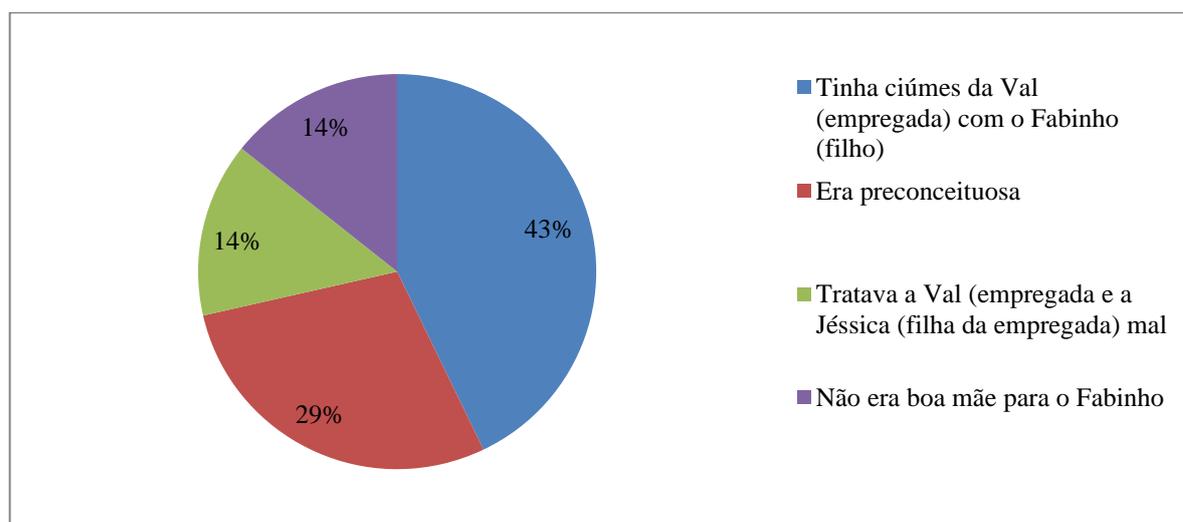
Gráfico 26 — Não identificação dos alunos com personagens do filme “Que horas ela volta?”<sup>39</sup>



Fonte: elaborado pela autora

Entre as respostas apontadas pelos participantes da pesquisa sobre os motivos pelos quais não se identificaram com algum personagem, todos informaram pelo menos um nome, sendo que: 40% disseram não se identificar com a patroa (mãe do Fabinho); 40% com a Jéssica (filha da empregada); e 20% com os patrões (casal). Os alunos puderam apontar mais de 1 personagem, caso achassem necessário. A seguir são apresentados os gráficos com os motivos apontados como fatores de menor identificação.

Gráfico 27 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com a personagem da patroa

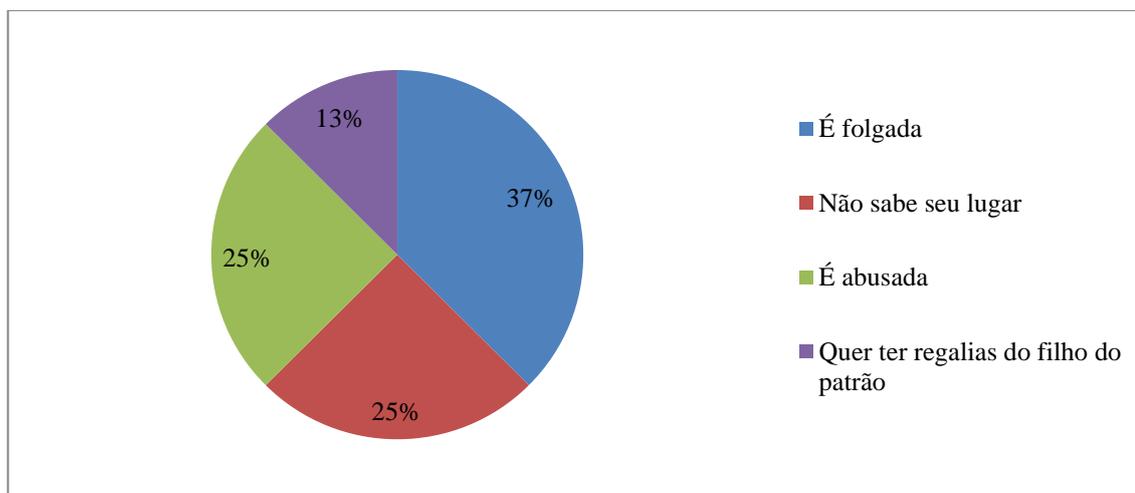


Fonte: elaborada pela autora (2020)

<sup>39</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Entre as justificativas apresentadas para a menor identificação com a personagem da patroa 43% informaram incômodo com o fato dela “ter ciúmes da empregada com o filho”; 29% que “era preconceituosa”; 14% que ela “travava mal a empregada e a filha”; e 14% que “não era uma boa mãe para o Fabinho”. Fatos ligados ao campo dos costumes, e não com a posição social/estratificação social.

Gráfico 28 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com a personagem da Jéssica (filha da empregada)<sup>40</sup>

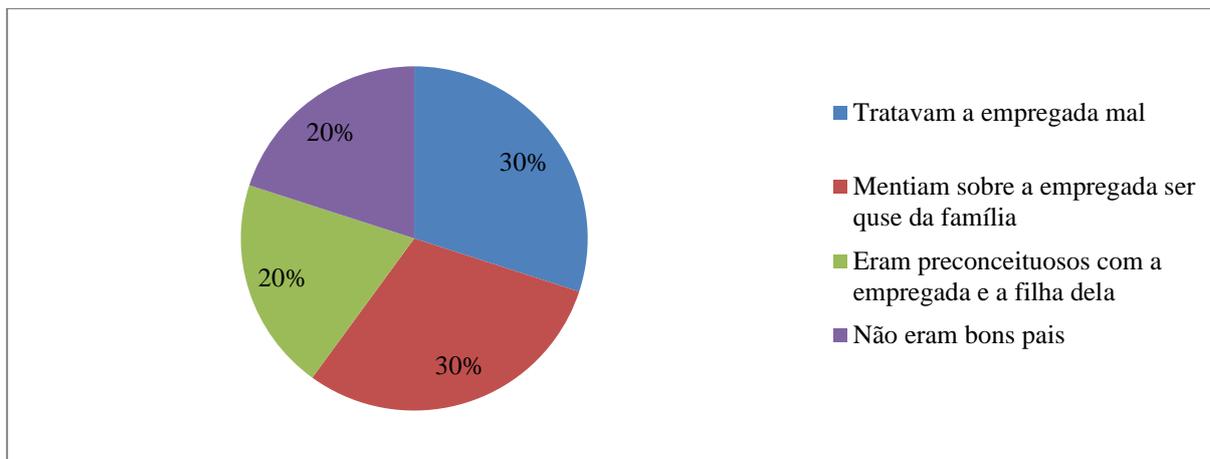


Fonte: elaborado pela autora (2020)

Entre as justificativas apresentadas para a menor identificação com a personagem da Jéssica (filha da empregada) 37% das respostas afirmaram que ela “é folgada”; 25% que ela “não sabe seu lugar”; 25% que é “abusada”; e 13% que “quer ter as mesmas regalias que o filho do patrão”.

<sup>40</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

Gráfico 29 — Motivos apontados pelos alunos que se identificaram menos com os personagens dos patrões<sup>41</sup>



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Entre as justificativas apresentadas para a menor identificação com as personagens dos patrões, 30% afirmaram que eles “tratavam a empregada mal”; 30% que “mentiam sobre a empregada ser quase da família”; 20% que “eram preconceituosos com a empregada e a filha dela”; e 20% que “não eram bons pais”.

A análise comparativa entre os personagens que os alunos mais e menos se identificaram demonstra que ambas as situações têm em comum o destaque para o relacionamento entre uma figura materna (empregada e patroa) e um filho/estudante (filha da empregada e filho da patroa), sendo que em ambos os casos existe a representação social de um personagem de cada classe social, assim como seus interesses e conflitos.

No caso dos personagens com quem os alunos mais se identificaram o Fabinho (filho/estudante representante da burguesia) e a Val (mãe e representante dos empregados), mantinham uma relação harmoniosa e cordial, sendo esse fator apontado como positivo pelos alunos. A preferência foi exposta em falas como: “gostei mais do Fabinho (filho dos patrões), **porque é carinhoso com a Val e bondoso**” (A2 grifo da autora), “preferi mais o Fabinho (filho dos patrões), porque ele é **carinhoso com a Val e não causa conflito**” (A5 grifo da autora) e “gosto da Val, porque ela era **carinhosa com o Fabinho**, sabia se comportar no trabalho e protegeu a filha” (A1, grifo da autora).

Em contrapartida, as personagens com quem os estudantes trabalhadores menos se identificaram apresentaram claro confronto de interesses, uma vez que a presença da Jéssica (estudante/filha da empregada e representante da classe trabalhadora) na casa em que a mãe

<sup>41</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

trabalhava e morava causou descontentamento na personagem Bárbara (patroa e representante da burguesia). No filme o principal ponto de conflito entre as personagens foi o comportamento da filha da empregada, julgado pela patroa como inadequado, considerando sua classe social.

O confronto de interesses, assim como a leitura de “inadequação” na postura da personagem filha da empregada também são percebidos por alguns alunos, que se posicionaram de maneira semelhante ao discurso da patroa em falas como: “**não gostei da Jéssica, porque ela foi abusada** e ‘chegou chegando’, o que despertou ciúmes na patroa desde o começo” (A7, grifo da autora) ou “**a Jéssica foi folgada** e queria as mesmas condições do Fabinho, mesmo sendo a filha da empregada” (A5, grifo da autora) e/ou “**A Jéssica é folgada e não sabe seu lugar de filha da empregada**” (A2, grifo da autora).

Entre os estudantes que rejeitaram a personagem Bárbara (patroa) as justificativas também são majoritariamente comportamentais, o que pode ser constatado em falas como: “**não gostei que a patroa dedetizou a piscina** depois que a Jéssica entrou, porque a moça não é rato” (A8, grifo da autora) ou ‘ a Bárbara **tratava a Val mal e fingia** que gostava da Jéssica” (A6, grifo da autora).

O posicionamento dos estudantes trabalhadores de preferência pela harmonia nas relações entre a classe trabalhadora e a classe burguesa ao mesmo tempo em que rejeitam posicionamentos conflitantes, pode ser interpretado a partir de Marcuse (1973), para quem posicionamentos no sentido apresentado pelos estudantes trabalhadores são resultantes das condições de alienação e doutrinação impostas cotidianamente pela sociedade unidimensional.

Para o autor, a estrutura social capitalista corrobora para a criação do estado de medo, em que se a sociedade e seus membros se organizam a partir de uma lógica de constante perigo, na qual a reflexão sobre as opressões sutis é suprimida em defesa do bem maior em defesa da ausência de conflitos. Tal cenário cria condições propícias para que os meios de comunicação de massa defendam livremente “[...] interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos”. (MARCUSE, 1973, p. 13).

A rejeição pela personagem Jéssica (filha da patroa) devido ao seu “comportamento inadequado” em comparação à aceitação da personagem Val (empregada), pode ser entendida com base na leitura de que existem comportamentos sociais aceitáveis em cada classe social, de modo que esses padrões não devem ser rompidos. Tal visão é reforçada por apontamentos feitos pelos alunos de que a “Jéssica não sabe seu lugar” ou que “ela é abusada”. Fatores como raça, origem e gênero também são consideradas.

No Brasil, a tese da democracia racial e da cordialidade do homem brasileiro contribui para mascarar a violência da exploração de classe e das diferentes formas de opressão de uma sociedade marcada histórica e brutalmente pelos efeitos da estrutura do trabalho escravocrata, pelo racismo e por todos os desdobramentos da violência do capital.

Souza (2017) identifica as raízes escravocratas do Brasil, entre outros fatores sociais, políticos e históricos, como condição para o surgimento e naturalização de uma classe inferior, que, vista como ralé, está destinada a ser perpetuamente menos digna de boas condições de sobrevivência, renda, respeito e oportunidade de melhoria de sua realidade. Tais condições são repassadas de geração em geração com o objetivo de que esta estrutura social nunca seja contestada.

O que permanece do escravismo é a sub-humanidade cevada e reproduzida, a crença de que existe gente criada para servir outra gente, e se um governo existir para redimi-los deve ser derrubado sob qualquer pretexto de ocasião. É necessário reproduzir uma classe de carentes pela ausência de pressupostos para o sucesso escolar como uma forma de continuar a escravidão com outros meios. Uma raça/classe condenada a serviços brutos e manuais desvalorizados. É isso que explica o golpe recente no seu conteúdo mais importante e mais assustador. A manipulação midiática mais grotesca só pôde existir por conta disso (SOUZA, 2017, p.62).

Um dado relevante que colabora para a compreensão dos dados apresentados em relação à teoria apresentada na pesquisa é o percentual de 45% de preferência pelo personagem Fabinho, filho estudante que pertence à burguesia, em contraposição à rejeição de 40% da personagem Jéssica, filha estudante que pertence à classe trabalhadora. O contraste de percepção indica que os estudantes trabalhadores participantes do estudo apresentaram maior simpatia pela narrativa do estudante da classe social contrária à sua, mesmo que a realidade da personagem vinda da classe trabalhadora seja mais próxima dos contextos sociais vivenciados em seus cotidianos.

Marcuse (1973) atenta para a falsa noção de igualdade de condições entre as classes sociais e para a dificuldade enfrentada para romper com tais cenários. Mais uma vez o autor aponta o poder de doutrinação dos meios de comunicação de massa e seu potencial de perpetuação de discurso favorável à classe burguesa.

A argumentação é direcionada para o controle imposto pela falsa sensação de igualdade gerada por situações cotidianas em que a classe trabalhadora tem acesso a bens básicos de consumo da burguesia, como o mesmo programa de televisão ou mesmo jornal, por exemplo. Segundo Marcuse (1973): “[...] essa assimilação não indica o desaparecimento

de classes, mas a extensão com que as necessidades e satisfações, que servem à preservação do Estabelecimento é compartilhada pela população subjacente”. (MARCUSE, 1973, p..29).

Outra resposta apresentada pelos jovens estudantes que corrobora para a leitura de que existe predileção pela rejeição do conflito pode ser observada na resposta em que o cachorro da família é apontado como personagem com quem ocorreu maior identificação, uma vez que a justificativa foi que ele é “bonzinho e **não causava conflitos**” (A5, grifo da autora). Segundo Adorno (2003) a defesa da postura pacífica também é uma forma de violência, uma vez que a escola tem o papel de formar cidadãos autônomos e críticos e não pessoas conformadas e preparadas para atender às demandas do mercado.

Em contrapartida a noção de que a Jéssica (filha/estudante representante da classe trabalhadora) não sabia se comportar de acordo com a sua condição de classe foi explicitada em falas como: “a filha da empregada **não devia ter aceitado** o que os patrões ofereciam, pois **era só por educação**” (A2, grifo da autora) ou “achei **errado** a Jéssica **comer o sorvete do Fabinho**, principalmente quando ela fez escondida” (A8, grifo da autora). Para Ramos e Moratori (2017) a defesa de discursos dessa natureza deriva da hegemonia de pensamento imposta pela classe dominante. As autoras problematizam que:

A classe dirigente obtém hegemonia atuando em duas direções: uma, pela difusão de concepções de mundo que seus pensadores e cientistas elaboram e validam no campo da discussão intelectual (pensamento racional); e outra, que sofre influência da primeira, mas que não se liga a ela de forma explícita, pelas convicções (senso comum) que orientam os indivíduos nas suas ações cotidianas (RAMOS e MORATORI, 2017, p.67).

As autoras pontuam que a vivência do senso comum pelas massas não se dá racionalmente e sim como verdades absolutas justificáveis de acordo com o grupo social ao qual o sujeito pertence. Essas supostas verdades “[...] não são questionadas ou criticadas, mas se reproduzem como ‘elemento de fé’ (compreensão desagregada e difusa) sobre a realidade assim construída”. (RAMOS; MORATORI, 2017, p. 67).

Novamente a falsa noção de igualdade de classes apontada por Marcuse (1973) é ponto desfavorável aos membros da classe trabalhadora, que adotam o discurso burguês como verdade ao mesmo tempo em que resiste à postura favorável à classe trabalhadora. O contexto social brasileiro, historicamente marcado pela dualidade de formação para a classe intelectual e a classe trabalhadora, é apresentado no filme “Que horas ela volta? ”, sendo assim ponto de reflexão sobre as possíveis propostas de superação desta realidade de injustiça.

Ramos (2008) defende a concepção da escola unitária como caminho para a superação deste quadro tão desigual e destaca a historicidade da luta constante de classes, impostas pela sociedade capitalista. A autora afirma que:

Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (RAMOS, 2008, p.2).

Para Albuquerque (2017), o audiovisual em sala de aula contribui para a formação crítica, uma vez que entre suas finalidades está a realização da crítica cultural “[...] como instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a sua especificidade oriunda da linguagem cinematográfica”. (ALBUQUERQUE, 2017). Sobre esse ponto o autor afirma que:

Pensar e ensinar audiovisual na sociedade contemporânea é permitir ao aluno uma experiência e uma produção de conhecimento que faz com que esses próprios alunos se reconhecessem dentro do universo audiovisual. Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das tecnologias, que estimulariam a esfera da autonomia criativa (ALBUQUERQUE, 2017).

A experiência com os estudantes trabalhadores que participaram da presente pesquisa a respeito do filme “Que horas ela volta?” (2015) concorda com esta perspectiva, que entende o uso do cinema na sala de aula como um recurso capaz de fomentar o debate e o questionamento de realidades sociais vivenciadas pela classe trabalhadora, mesmo diante de todos os limites estruturais, sociais e políticos pedagógicos constatados no percurso. Reforça-se deste modo o potencial transformador da produção artística para um “abrir de olhos” a partir do conhecimento humano produzido ao longo de sua história.

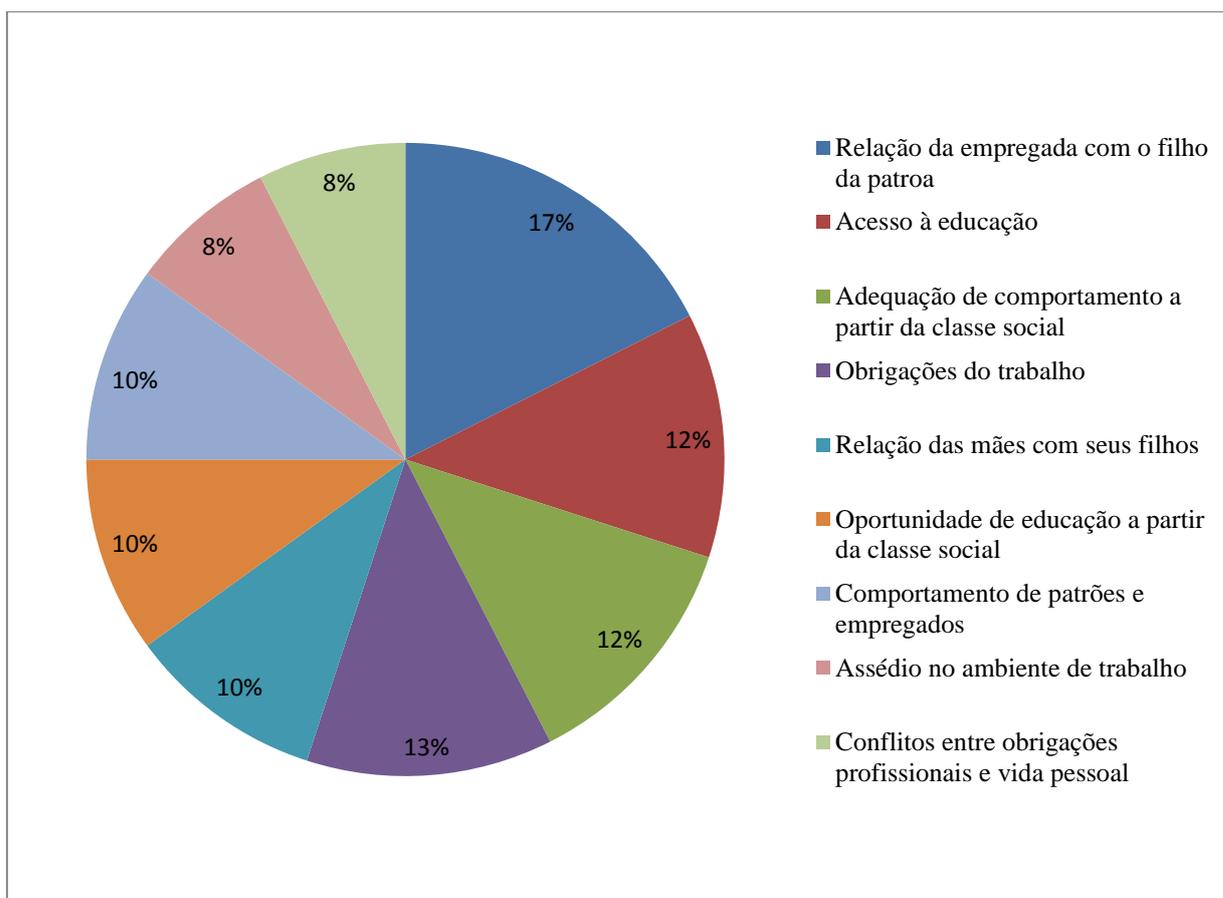
### **8.2.3 Categoria 3 - A nossa vida: temas sociais identificados no filme**

A categoria “A nossa vida: temas sociais identificados no filme” se propôs a estudar se o filme apresentado despertou a atenção dos alunos para as temáticas sociais apresentadas na obra, de modo que os estudantes trabalhadores pudessem não somente identificar assuntos

nessa categoria, como também estabelecer um comparativo entre a narrativa do longa-metragem e suas realidades cotidianas.

Para tanto durante o Cinedebate foi feita a pergunta “Quais os temas sociais apresentados na obra?”. As respostas dos jovens estudantes e suas respectivas análises serão apresentadas a seguir.

Gráfico 30 — Temas sociais identificados na obra<sup>42</sup>



Fonte: elaborada pela autora (2020)

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa os participantes da pesquisa afirmaram identificar as temáticas “relação da empregada com o filho da patroa” (17%), “obrigações do trabalho” (13%) “acesso à educação” (12%), “adequação de comportamento a partir da classe social” (12%), “relação das mães com seus filhos” (10%), “oportunidade de acesso à educação a partir da classe social” (10%), “comportamento de patrões e empregados”

<sup>42</sup> A pergunta realizada permitia mais de uma opção de resposta.

(10%), “assédio no ambiente de trabalho” (8%), “conflito entre vidas profissionais e pessoais” (8%).

A observação dos dados indica que os estudantes trabalhadores identificaram temas sociais no filme “Que horas ela volta?” e estabeleceram relações entre o enredo apresentado e suas vidas pessoais. As temáticas indicadas pelos alunos podem ser agrupadas em quatro eixos centrais. São eles: relações de trabalho (48% das respostas), comportamento de classe (22% das respostas), relações pessoais (18% das respostas) e acesso à educação (12% das respostas).

De acordo com Ramos (2007), a escola politécnica entende “o trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica”, sendo, portanto, um tema social altamente relevante de discussão principalmente para alunos que já estão inseridos no mundo do trabalho, como é o caso dos estudantes trabalhadores do Proeja.

Saviani (2007) pontua que “rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 207, p.152). Sendo ambos os temas sociais identificados pelos estudantes trabalhadores no filme apresentado em sala de aula, se entende que é possível aprofundar a discussão a respeito do tema e promover o debate de ideias e perspectivas. As relações pessoais e/ou familiares, assim como os pontos relativos ao padrão ideal do comportamento das classes também poderiam ser tratados em aulas posteriores a partir de abordagem a temáticas que envolvam ideologia e condições da classe trabalhadora, entre outros temas.

Para Albuquerque (2017), a educação audiovisual possibilita ao aluno uma educação do olhar como crítica da imagem, assim como o aprendizado da linguagem a partir de um processo de produção coletivo. O autor afirma que:

“O aluno vai oferecendo a habilidade da criatividade e da crítica, abrindo caminhos para relacionar fenômenos e processos, para elaborar problematizações, ensinando-os a pensar historicamente tempos passados, bem como a própria atualidade” (ALBUQUERQUE, 2017).

Segundo Migliorin (2010), “o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme” (MIGLIORIN, 2010, p.112). Por tais perspectivas a exibição do filme “Que horas ela volta” permitiu que os estudantes refletissem sobre suas condições de classe social, abrindo assim a possibilidade de problematização de discursos pautados no senso comum, assim como a reflexão sobre seu valor e papel na sociedade de classes.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o acesso que estudantes trabalhadores têm ao cinema no ambiente escolar durante seu processo de formação, bem como quais são as contribuições da arte cinematográfica para o processo de aprendizagem dos sujeitos foram pontos centrais deste estudo. No contexto capitalista em que a arte é tratada como mercadoria, que pode ser consumida de acordo com o poder financeiro das pessoas, a dualidade educacional presente desde que a escola surgiu e reforçada continuamente pela sociedade contemporânea, ganha peso ainda maior na balança social desfavorável à classe trabalhadora. O cinema enquanto manifestação artística não escapa à lógica de consumo, podendo ser amplamente usado como ferramenta de doutrinação e alienação, de modo que a classe trabalhadora acabe por defender discursos contrários à sua condição social. Os filmes apresentados nos cinemas são propositalmente voltados às temáticas de entretenimento, em contraposição à reflexão e potencial de conscientização que a arte pode fomentar.

Os estudantes trabalhadores do PROEJA são ainda mais prejudicados, devido à realidade brasileira estruturalmente desigual e ao acesso restrito não somente a filmes que fujam da lógica alienante do capital, mas principalmente a obras nacionais críticas que contribuam para uma formação crítica e emancipada. Importantes autores se dispuseram a estudar o papel da arte cinematográfica na sociedade capitalista, tanto em relação ao potencial alienante das obras comerciais, quanto às contribuições que o cinema crítico pode proporcionar, a partir da identificação, reflexão e/ou debate que as histórias contadas permitem.

Pela perspectiva de formação da EPT a escola é um local onde conteúdos artísticos e culturais devem ser apresentados aos estudantes da classe trabalhadora, com o objetivo de proporcionar uma formação omnilateral. Desta forma, se entende que a escola deve contemplar o acesso ao conhecimento artístico produzido pela humanidade conforme Saviani (2008), assim como garantir que os estudantes trabalhadores possam contemplar e discutir as produções apresentadas. Sendo o cinema uma manifestação artística popular, este caminho se apresenta como legítimo, benéfico e viável.

O cinema nacional com temática social crítica, no entanto, não aparece como gênero cinematográfico que desperta grande interesse dos estudantes trabalhadores participantes do estudo, sendo a preferência da maioria por filmes que atendam à demanda por entretenimento. Tal apontamento por parte dos alunos indica os desafios que a sociedade capitalista impõe à classe trabalhadora, que tem seu direito à crítica cerceada, por meio de mensagens alienantes

transmitidas pelos meios de comunicação de massa, e produções artísticas burguesas, entre as quais o cinema se encontra.

Por outro lado, quando usado como instrumento pedagógico sob uma perspectiva formação crítica dos sujeitos, o cinema tem seu potencial de contribuição reconhecido, conforme apontam autores como Migliorin (2010) e Albuquerque *et al.* (2017), por exemplo. Rocha (2004) destaca o poder de fomentar o debate do cinema nacional, a partir da criação de narrativas que gerem identificação e promovam modificação social. É importante destacar que a Lei n. ° 13.006/2014 constitui-se como um importante passo para a garantia de acesso dos estudantes da classe trabalhadora às produções de cinema nacional, porém somente a legislação não é o suficiente, visto que é preciso garantir que as escolas e principalmente os docentes tenham condições efetivas de cumprir o que a lei determina, caso contrário se corre o risco de as ações serem realizadas a partir de iniciativas individuais e descoordenadas.

A experiência de exibição de um longa-metragem nacional em sala de aula de uma turma do PROEJA demonstrou rico potencial de aprendizado seja a partir do apreço pela narrativa contada no filme (conforme respostas apresentadas pelos estudantes trabalhadores) ou pela diversidade de interpretação e identificação de conflitos e situações presentes em seus cotidianos. A discussão promovida pelo diálogo possibilita a abordagem de temas sociais relevantes, que podem ser debatidos e esclarecidos com objetividade e participação ativa de cada estudante trabalhador. As contribuições de cada aluno enquanto sujeito que vive de sua força de trabalho contribui para a construção de novas perspectivas e enriquece a relação em sala de aula.

Também é fundamental abordar que as dificuldades enfrentadas no decorrer do estudo, tanto de ordem estruturais, quanto de organização de espaço e condições específicas dos alunos do PROEJA precisam ser consideradas em busca de soluções que envolvam esforços políticos, financeiros, estruturais e pedagógicos.

Diante do exposto, o presente estudo conclui, que o cinema pode oferecer grande contribuição para uma formação humana integral, desde que reconhecidos seus limites enquanto manifestação artística dentro da ótica burguesa de produção. Sob uma perspectiva de formação omnilateral, é possível pensar na escola como local de acesso às produções audiovisuais, como os filmes cinematográficos, especialmente as obras nacionais, que tem alcance limitado quando comparado ao cinema comercial.

No contexto do PROEJA a contribuição do cinema nacional com temática social crítica pode proporcionar momentos de reflexão ao mesmo tempo em que oferece acesso às temáticas de obras que contribuem para a ampliação do repertório artístico e cultural dos

estudantes trabalhadores. Cabe, portanto, ações que ultrapassem os esforços, pontuais e solitários de educadores, estudantes e direções escolares locais e ofereçam real acesso à arte como proposta de política pública, visto que uma formação crítica e emancipadora se constitui como um direito indiscutível da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Considerações sobre o marxismo ocidental: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2004.

ADORNO. T. W. e HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. A Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ADORNO, Theodor W, (2003). Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

ADORNO, Theodor W, 1903-1969. Indústria cultural e sociedade / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Teoria Estética. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). Teoria crítica, estética educação. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.

ALBUQUERQUE, G. G de (Org.) Cultura, politecnicia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

ALBUQUERQUE, G. G. (2012). A terra não é de Deus nem do Diabo, a terra é do homem - Análise do filme "Deus e o diabo na terra do Sol" a partir da inserção da arte no sistema capitalista. Disponível em: [https://www.academia.edu/25350089/A\\_terra\\_n%C3%A3o\\_%C3%A9\\_de\\_Deus\\_nem\\_do\\_Diabo\\_a\\_terra\\_%C3%A9\\_do\\_homem\\_An%C3%A1lise\\_do\\_filme\\_Deus\\_e\\_o\\_Diabo\\_na\\_Terra\\_do\\_Sol\\_a\\_partir\\_da\\_inser%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_arte\\_no\\_sistema\\_capitalista](https://www.academia.edu/25350089/A_terra_n%C3%A3o_%C3%A9_de_Deus_nem_do_Diabo_a_terra_%C3%A9_do_homem_An%C3%A1lise_do_filme_Deus_e_o_Diabo_na_Terra_do_Sol_a_partir_da_inser%C3%A7%C3%A3o_da_arte_no_sistema_capitalista). Acesso 15 de março de 2020.

ALBUQUERQUE, G. G. (2014) – A potencialidade pedagógica do audiovisual: formação de subjetividades criativas e críticas na atualidade – Disponível em: [https://www.academia.edu/25350107/A\\_potencialidade\\_pedag%C3%B3gica\\_do\\_audiovisual\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_subjetividades\\_criativas\\_e\\_cr%C3%ADticas\\_na\\_atualidade](https://www.academia.edu/25350107/A_potencialidade_pedag%C3%B3gica_do_audiovisual_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_subjetividades_criativas_e_cr%C3%ADticas_na_atualidade). Acesso 23 de março de 2020.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>. Acesso 15 de abril de 2020.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em 12 de abril de 2020.

AUGUSTINHO, E; ROÇAS, G; VIANA, S.S. (2008). O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências no curso Proeja – Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1057-1.pdf>. Acesso 23 de março de 2020.

ANDRADE, Josefa Aparecida Pereira; GONÇALVES, Tatiane Alves Pereira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. *Educação profissional e tecnológica: representação social de alunos do Instituto Federal de Rondônia*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil – ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.17, p. 1-10, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/RGB/Downloads/2272-7568-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/RGB/Downloads/2272-7568-1-PB%20(2).pdf). Acesso 23 de junho de 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARRA, Regina Rerreira (2016). Lei 13.006/2014: aspectos histórico-políticos do trabalho com o cinema em escolas de educação básica. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10279\\_37599.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10279_37599.pdf). Acesso 13 de abril de 2020.

BARROS, Jessika Matos Paes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. MULHERES NO PROEJA: desafios na conciliação entre família, trabalho e estudo. *Movimento Revista de Educação*, ano 3 número 5 - 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329114627\\_MULHERES\\_NO\\_PROEJA\\_desafios\\_na\\_conciliacao\\_entre\\_familia\\_trabalho\\_e\\_estudo](https://www.researchgate.net/publication/329114627_MULHERES_NO_PROEJA_desafios_na_conciliacao_entre_familia_trabalho_e_estudo) Acesso 13 de outubro de 2020.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, vol. 01 – Magia e técnica, arte e política, 1994, p. 196.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins. In: Colóquio (2010: Rio de Janeiro, Brasil). Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família & Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso 23 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937). Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso 23 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso 23 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm).> Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm) . Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Acesso 25 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) . Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 27 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm). Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=147&Itemid=206#1999B>>. Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 29/2002, Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 03/2002, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 436/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso 07 de abril de 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005.

\_\_\_\_\_. Projeto de reestruturação curricular. Natal: CEFET-RN, 1999.

BRASIL. **PL 7507/2010**. Transformado na Lei Ordinária 13006/2014. Autor: Senado Federal - Cristovam Buarque - PDT/DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=481377>. Acesso 25 de maio de 2020.

BRASIL. Portaria 80/1998 CAPES de 16 de Dezembro de 1998. Dispõe sobre o

reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso 13 de junho de 2020.

BRASIL, Portaria MEC Nº 646/97, DE 14 DE MAIO DE 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso 13 de junho de 2020.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

CABELLO, M. J. Aprender para convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In Revista diálogos, vol 14. Madri, 1998.

CEVASCO, Maria E. A Era da cultura in ALBURQUERQUE, G. G de (Org.) Cultura, politecnia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. Trabalhos Necessários, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso 23 de abril de 2020.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In. Teoria e educação no labirinto do capital. FRIGOTTO, Gaudêncio;

CIAVATTA, Maria (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.121-144.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? In Revista Trabalho & Educação. Belo Horizonte MG, v.23, n.1 | p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012. [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf) . Acesso 10 de maio de 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA & NEVES (Orgs) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, pp. 173-200.

DIAS, C. M, ALBUQUERQUE, G. G; BATISTELA, C.E.B (2014). Educação Audiovisual como crítica da imagem: o cinema na escola e a formação de olhares autônomos. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/267041960\\_Educacao\\_Audiovisual\\_como\\_critica\\_da\\_imagem\\_o\\_cinema\\_na\\_escola\\_e\\_a\\_formacao\\_de\\_olhares\\_autonomos](https://www.researchgate.net/publication/267041960_Educacao_Audiovisual_como_critica_da_imagem_o_cinema_na_escola_e_a_formacao_de_olhares_autonomos). Acesso 23 de março de 2020.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>. Acesso 23 de abril de 2020.

FARIA, D.S.A.; ASSIS, S.M. O Projeito integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. HOLOS, vol. 2, 2014, pp. 123-133 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547171013>. Acesso 17 de julho de 2020.

FARIAS, Rosane de Abreu. Dualidade e contradições no projeto de educação profissional brasileiro. In: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) V.8 - N.9 - Setembro-Dezembro de 2029. ISSN 2316-9303.

FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 40-50.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e

Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-21.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 46-74.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas, 2009 – Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso 13 de março de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GARCIA, Marina Freitas; Batistella, RENATA Reis C. O uso do audiovisual no trabalho de integração. (Org.) Cultura, politécnia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMEZ, Carlos Minayo e Outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GONÇALVES, R. (2008). Walter Benjamin e a importância do cinema na modernidade. Revista Eletrônica do Grupo PET. Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del Rei, Ano IV.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. Educação e violência na teoria crítica de Adorno. In: FRAGMENTOS DE CULTURA, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 231-245, jan./mar. 2018. Disponível: DOI 10.18224/frag.v28i2.6440. Acesso 20 de julho de 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Acesso 20 de outubro de 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. In: Educ. Soc. vol.39 no.144 Campinas Julho/Setembro. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018190268> . Acesso 20 de julho de 2020.

Justificativa da proposta do Senador Cristovam Buarque (PDT-DF). Disponível em: <http://www.cristovam.org.br>. Acesso em 25 de junho de 2020.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.

LEITE, Sandra Fernandes. PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. In: EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso 12 de julho de 2020.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Indústria Cultural, Currículo e Formação de Professores: Dimensão ética como articuladora no processo pedagógico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1899-1912, dez. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.4.12913>. Acesso 18 de julho de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. Velha e Nova Cultura. Disponível em: <https://www.novacultura.info/single-post/2018/06/04/Lukacs-Velha-e-Nova-Cultura>. Acessado 20 de maio de 2020.

MAAR, Wolfgang Leo. In: ADORNO, Theodor W, (2003). Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

MACIEL, C. M. O lugar da escola técnica frente às aspirações do Mercado de trabalho. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, Lucília R. Politecnia no ensino de segundo grau. GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (coords.) Politecnia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, M. Marx e a pedagogia moderna. Campinas: Alínea, 2007

MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTIN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: \_\_\_\_\_ Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe B.. Manual de história oral. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MÉLLO, R. P. *et al.*, Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005. Resenha por Lalo Watanabe Minto. HISTEDBR – GT/Unicamp.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. Revista Contemporânea de Educação. Faculdade de Educação/UFRJ, v 5, n. 9, janeiro/julho 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. REVISTA HOLOS. Disponível em <http://www.cefetrn.br/dpeq/hol> , p. 57-80, 2005. Acesso 23 de julho de 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso 23 de julho de 2020.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos L. Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso 23 de julho de 2020.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>. Acesso 23 de julho de 2020.

Moura, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso 23 de outubro de 2020.

NETO, Osvaldo Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NISKIER, A. A nova Escola. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

NOVAES, Cláudio. Pedagogia do olhar: estratégias das adaptações e o cinema nacional na escola. In: Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, 3 (1): 29-47, Jan./Dez. 2016.

PAES, Bruno Teixeira. A escola, o cinema e a Lei 13.006/14: como construir novos territórios. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10279\\_37599.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10279_37599.pdf). Acesso 13 de abril de 2020.

PINTO, Á. V. Ciência e existência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK, E. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981.

PRADO, Flávia Regina Oliveira. Mulheres com idade mais avançada e inserção no Proeja. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Profissional. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13246/TCCE\\_EPIEBMJA\\_2011\\_PRADO\\_FLAVIA.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13246/TCCE_EPIEBMJA_2011_PRADO_FLAVIA.pdf?sequence=1). Acesso 13 de outubro de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: para se pensar inclusão escolar. Disponível em: Acesso em 20/03/2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso 10 de abril de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira; MORATORI, Raquel Barbosa (2017). Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39373/2/Cultura%2C%20Politecnia%20e%20Imagem%20-%20Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20conceito%20de%20cultura.pdf>  
Acesso 13 de abril de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso 07 de abril de 2020.

ROCHA, C. de J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. Griot : Revista de Filosofia, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 194-217, 2019. DOI: 10.31977/grirfi.v19i2.1180. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1180>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROCHA, Glauber. Revolução do Cinema Novo. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso 07 de junho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politécnica/Dermeval. Saviani. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. In: Trabalho, Educação e Saúde, vol.1 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso 15 de maio de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação.vol.12 no.34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso 15 de junho de 2020.

SOUZA, Jessé. A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato, São. Paulo: Editora Leya, 2017. 242p.

TADDEI Paulo Eduardo Dias; DIAS, Vanessa Gonçalves; SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. In: Trabalho Necessário – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario); Ano 12, Nº 19/2014. Disponível em: [file:///C:/Users/RGB/Downloads/8603-37432-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/RGB/Downloads/8603-37432-1-SM%20(2).pdf). Acesso 17 de junho de 2020.

TEIXEIRA, D.R; DIAS, F. B M. - Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas - Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELASQUES, Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO****ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CINEDEBATE COM ALUNOS DO  
PROEJA - PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE DE JOVENS E  
ADULTOS**

Produto Educacional desenvolvido na Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Autora: Josiane Ferreira dos Santos  
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

**SERTÃOZINHO - SP****2020**

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora

Santos, Josiane Ferreira dos

Roteiro para elaboração de um cinedebate com alunos do PROEJA / Josiane Ferreira dos Santos -- Sertãozinho - SP, 2020. 14 f.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

Produto educacional (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, 2020.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2. ETAPA 1: PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CINEDEBATE .....</b>	<b>6</b>
<b>3. ETAPA 2: REALIZAÇÃO DO CINEDEBATE.....</b>	<b>9</b>
<b>4. ETAPA 3: AVALIAÇÃO DO CINEDEBATE .....</b>	<b>10</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>11</b>

## APRESENTAÇÃO

Este roteiro é uma proposta de realização de um Cinedebate como ferramenta pedagógica com os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). A atividade foi sistematizada com base na experiência realizada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado e dissertação “Cinedebate no PROEJA: o cinema nacional como instrumento pedagógico na educação de jovens e adultos do Instituto Federal de São Paulo, campus Sertãozinho” defendida para a obtenção do título do Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A proposta tem o objetivo de contribuir para o uso da arte cinematográfica em sala de aula a partir de uma perspectiva de formação dos sujeitos em sua totalidade. Para tanto, se sugere como apoio bibliográfico autores que estudam a educação brasileira pela perspectiva politécnica de ensino e o papel da escola para superação das desigualdades impostas pelo sistema educacional hegemônico, assim como suas possibilidades, limites e desafios. Entre os nomes que debatem o tema e contribuem para entendimento de tal perspectiva estão: Saviani (1989; 1994; 2012); Ramos (2008); Frigotto (1989; 2005; 2009; 2012); e Ciavatta (2014).

Para compreensão do contexto do PROEJA e a formação politécnica para os estudantes trabalhadores, sugere-se a leitura de autores como Moura e Henrique (2012); Frigotto (2005); Moll (2010); Leite (2003); e o Documento Base do Programa (2007).

Diante das potencialidades do cinema enquanto manifestação artística, tanto na contribuição para um processo de emancipação a partir da arte, quanto para a manipulação e alienação em favor do capital, se recomenda o aporte teórico de autores que tenham realizado estudos com ênfase na compreensão da relação entre arte, cultura, educação da classe trabalhadora e relação dos sujeitos com fatores sociais dentro da lógica estrutural capitalista. Entre os principais nomes indicados estão: Adorno (2003); Marcuse (1973); Adorno e Horkheimer (2009); e Benjamin (1994).

Para a apropriação do debate em torno das possibilidades e limites do cinema enquanto instrumento pedagógico, assim como seus desafios de implementação e possibilidades proporcionadas pela obra cinematográfica sob uma perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos, se recomenda a leitura dos autores: Albuquerque *et al.* (2017);

Migliorin (2010); Dias, Augustinho, Silva e Roças (2008); e Novaes (2006), entre outros. As obras sugeridas encontram-se como referencial de bibliografia do roteiro.

O presente roteiro constitui-se como uma proposta de desenvolvimento de um Cinedebate, não tendo, entretanto, a intenção de engessar e/ou pré-condicionar a atuação do educador. Por tal entendimento ressalta-se a importância da compreensão do contexto dos jovens e adultos trabalhadores, assim como a adequação da atividade à realidade social de cada turma, a fim de potencializar a experiência e contribuir para o processo de formação crítica e emancipação de todos os participantes. Boa leitura!

### **ETAPA 1: PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CINEDEBATE**

A etapa 1 é voltada para a organização e preparação do Cinedebate, sendo assim é recomendada a observação de fatores relevantes que envolvem desde a escolha da obra até a adequação do currículo, com base no tempo de exibição do filme. Confira a seguir a sistematização de atividades sugeridas na etapa inicial de organização do Cinedebate.

<b>A) RECONHECIMENTO DO PÚBLICO QUE VAI PARTICIPAR DO CINEDEBATE</b>
Pode ser realizada uma roda de conversa com os alunos para conhecimento da relação deles com a arte cinematográfica, assim como apresentação da atividade a ser realizada nas próximas aulas. O conhecimento das preferências e experiência dos alunos pode orientar a escolha da obra que melhor se alinhe às expectativas e objetivos da atividade.
<b>B) IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS PARA PARTICIPAR DA ATIVIDADE</b>
Caso algum aluno apresente necessidade especial de aprendizado, é preciso criar condições para sua participação na atividade. Entre as ações necessárias pode ser necessário apresentar o filme com legenda ou áudio descrição ou colocar a cadeira mais próxima à tela, por exemplo.
<b>C) REUNIÃO COM PROFESSORES, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO</b>
A proposta pode ser apresentada a outros professores, coordenação pedagógica e direção da escola. Também podem ser feitas articulações com as disciplinas envolvidas e verificar o interesse de outros docentes participarem como debatedores ou mediadores do Cinedebate. Nesta etapa o educador pode conferir se a escola disponibiliza algum meio de acesso às obras cinematográficas e solicitar apoio para a

realização da atividade. Caso a instituição não possua, é indicado pensar de maneira conjunta as possibilidades de obtenção do filme, a fim de evitar que a atividade constitua-se como uma iniciativa isolada por parte do professor.

#### **D) ESCOLHA DO FILME**

A escolha do filme deve observar sua relação com a temática que pretende ser abordada, assim como o conteúdo que o educador pretende trabalhar com os estudantes envolvidos. Também é preciso que a duração do filme seja adequada com o tempo de aula, a fim de que a exibição ocorra preferencialmente no mesmo dia. **IMPORTANTE:** A Lei n.º 13.006/2014 institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica brasileiras. Na prática, isso significa que as escolas públicas de educação básica no Brasil, devem promover a inclusão do cinema em seus currículos, sendo as produções nacionais contempladas de forma prioritária. Sugere-se a observação da Lei n.º 13.006/2014 no momento de definição do filme.

#### **SUGESTÕES DE FILMES NACIONAIS PARA O DEBATE**

- **Uma história de amor e fúria (2013).** **Direção:** Luiz Bolognesi. **Temas para debate:** História do Brasil, como vivem e são tratados os índios do Brasil, processo de Colonização Brasileira, Ditadura Militar e sociedade brasileira.
- **Bicho de sete cabeças (2001).** **Direção:** Laís Bodanzky. **Temas para debate:** Instituições de saúde, relações familiares e drogas.
- **Que horas ela volta? (2015).** **Direção:** Anna Muylaert. **Temas para debate:** Desigualdade social, preconceito de classe, regionalismos, centros econômicos nacionais, relações de classe, consciência de classe, racismo e questões de gênero.
- **Central do Brasil (1998).** **Direção:** Walter Salles. **Temas para debate:** Arranjos familiares, condição social e econômica brasileira.
- **Cidade de Deus (2002).** **Direção:** Fernando Meirelles, Kátia Lund. **Temas para debate:** Tráfico de drogas, crime organizado, tráfico de armas, favelas brasileiras, justiça paralela e preconceito racial.
- **O Auto da Compadecida (2000).** **Direção:** Guel Arraes. **Temas para debate:** História do Brasil, coronelismo, cangaço, religião, diferenças sociais, seca e o impacto na vida dos nordestinos, literatura, teatro e regionalismos.
- **Abril Despedaçado (2001).** **Direção:** Walter Salles. **Temas para debate:** Relações familiares, justiça paralela, violência, relações familiares, pobreza e

condições de classe, relação entre vida e morte.

- **Carandiru (2003). Direção:** Héctor Babenco. **Temas para debate:** Sistema prisional brasileiro, relações pessoais e violência policial.
- **O Que É Isso, Companheiro? (1997). Direção:** Bruno Barreto. **Temas para debate:** Ditadura Militar, direitos humanos, política, democracia, resistência, capitalismo e comunismo.
- **Bacurau (2019). Direção:** Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. **Temas para debate:** Xenofobia, pobreza, violência com o uso de armas, imperialismo, regionalismos e resistência popular.
- **Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014). Direção:** Daniel Ribeiro. **Temas para debate:** Descoberta da própria sexualidade, deficiência física, gênero, preconceito, adolescência, bullying.
- **Janela da Alma (2001). Direção:** João Jardim e Walter Carvalho. **Temas para o debate:** Exclusão, sociedade audiovisual, o mito da caverna de Platão e excesso de informações.
- **Democracia em Vertigem (2019). Direção:** Petra Costa. **Temas para debate:** Democracia, política nacional, sociedade brasileira.
- **Capitães da Areia (2011). Direção:** Cecília Amado. **Temas para debate:** Identidades culturais, religiosidade, nordeste e adaptação literária.
- **O Menino e o Mundo (2013). Direção:** Alê Abreu. **Temas para debate:** Vida adulta e trabalho, tecnologia, êxodo rural, estilos de animações.
- **Xingu (2012). Direção:** Cao Hamburger. **Temas para debate:** Como vivem e são tratados os índios do Brasil, processo de Colonização Brasileira, reservas ecológicas, biodiversidade.
- **O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias (2006). Direção:** Cao Hamburger. **Temas para debate:** Ditadura Militar, direitos humanos, política, democracia, judaísmo, capitalismo e comunismo.
- **Lixo Extraordinário (2010). Direção:** Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. **Temas para debate:** Arte contemporânea, exclusão social, o que é documentário.
- **Última Parada 174 (2008). Direção:** Bruno Barreto. **Temas para debate:** Uso de drogas, pobreza, violência urbana.

Sistematização dos momentos pedagógicos que se farão presentes na realização da atividade: entre os quais está a problematização, organização do conhecimento, e definição de perguntas norteadoras do debate a respeito do filme.

#### **F) AVALIAÇÃO DE RECURSOS TÉCNICOS PARA A REALIZAÇÃO DO CINEDEBATE**

Avaliação de disponibilidade de recursos técnicos que possibilitem a realização do Cinedebate, como sistema de vídeo e áudio, capacidade de público no local da exibição e compatibilidade para reprodução do filme. Além da exibição do filme o ambiente também pode ser organizado para um melhor acolhimento dos participantes em uma experiência semelhante a de um cinema. Pode ser oferecido pipoca, refrigerante, café, suco, chá e água entre outras opções que ajudem a proporcionar uma sensação de bem-estar. Também é recomendado averiguar a acessibilidade do local, caso algum aluno apresente necessidade especial, assim como agendar a exibição em horário previamente definido.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020).

## **ETAPA 2: REALIZAÇÃO DO CINEDEBATE**

A etapa de realização do Cinedebate consiste na exibição do filme e posterior discussão dos temas apresentados na obra. Indica-se que a conversa sobre o filme ocorra logo após a exibição do mesmo, porém caso não seja possível o Cinedebate pode ser realizado na aula seguinte. O educador pode fazer uma breve apresentação da atividade e da maneira como o debate será conduzido após a obra.

O mediador pode fazer perguntas iniciais, a fim de provocar a reflexão a respeito do tema abordado. Os estudantes também podem se inscrever para pedir a palavra e aprofundar as discussões, a partir de outras perguntas ou considerações, a iniciativa pode ser repetida logo após o término da exibição também, para que outros alunos também possam se posicionar caso desejem. Confira a seguir a sistematização de atividades sugeridas para esta etapa da atividade:

#### **A) PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL – TEMPO DE DURAÇÃO SUGERIDO: 10 MINUTOS**

O mediador pode fazer um breve questionamento aos jovens e estudantes trabalhadores sobre o conhecimento prévio sobre o tema a ser apresentado na obra. A

problematização objetiva desperta a atenção dos estudantes para os conceitos que permearão a atividade.
<b>B) EXIBIÇÃO DO FILME</b>
Exibição do filme escolhido para a realização do Cinedebate.
<b>C) REALIZAÇÃO DO CINEDEBATE – TEMPO MÍNIMO DE DURAÇÃO SUGERIDO: 40 MINUTOS</b>
Realização do Cinedebate. É recomendável considerar uma margem maior de tempo, uma vez que conforme o perfil dos estudantes as discussões podem ir além do tempo planejado inicialmente. Para um debate mais fluído e dinâmico, se sugere não limitar o tempo para as considerações dos alunos, uma vez que a liberdade temporal das expressões sugere a disponibilidade para o exercício da fala e da escuta. O mediador pode intervir pontualmente, de modo a nortear e organizar o momento de fala de estudante.
<b>D) FINALIZAÇÃO DO CINEDEBATE: TEMPO SUGERIDO: 10 MINUTOS.</b>
Sugere-se que o mediador faça o encerramento da atividade, construindo a ponte necessária entre a discussão apresentada e o conteúdo previsto no plano de ensino das disciplinas que integraram o Cinedebate. Pode ser feita uma análise breve dos pontos levantados, com o objetivo de endossar os conceitos teóricos que permearam a temática trabalhada.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020).

### **ETAPA 3: AVALIAÇÃO DO CINEDEBATE**

Para análise do Cinedebate enquanto instrumento pedagógico é sugerida a realização de uma avaliação da atividade. Para tanto os alunos podem se posicionar e falar suas percepções a respeito da experiência por meio de formulários físicos ou on-line disponibilizados para os estudantes. Para melhor aproveitamento da atividade recomenda-se que a aplicação seja feita com tempo para que o aluno reflita antes de responder. Caso haja restrição de tempo a atividade pode ser realizada na aula seguinte ao Cinedebate. Recomenda-se uma explicação prévia a respeito do questionário e as orientações de como responder. O ideal é estabelecer perguntas prévias a respeito da experiência, confira a seguir algumas sugestões.

**A) VOCÊ GOSTOU DA EXPERIÊNCIA DE EXIBIÇÃO DO FILME E DO CINEDEBATE?**

**B) A REALIZAÇÃO DO CINEDEBATE CONTRIBUIU PARA O SEU APRENDIZADO? POR QUÊ?**

**C) VOCÊ GOSTARIA QUE O CINEDEBATE FOSSE REALIZADO OUTRAS VEZES?**

**D) O QUE VOCÊ SUGERE COMO MELHORIA PARA OS PRÓXIMOS CINEDEBATES?**

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020).

## REFERÊNCIAS

ADORNO. T. W. e HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. A Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ADORNO, Theodor W, (2003). Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

ADORNO, Theodor W, 1903-1969. Indústria cultural e sociedade / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.

ALBUQUERQUE, G. G de (Org.) Cultura, politecnia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

ALBUQUERQUE, G. G. (2012). A terra não é de Deus nem do Diabo, a terra é do homem - Análise do filme “Deus e o diabo na terra do Sol” a partir da inserção da arte no sistema capitalista. Disponível em: [https://www.academia.edu/25350089/A\\_terra\\_n%C3%A3o\\_%C3%A9\\_de\\_Deus\\_nem\\_do\\_Diabo\\_o\\_a\\_terra\\_%C3%A9\\_do\\_homem\\_An%C3%A1lise\\_do\\_filme\\_Deus\\_e\\_o\\_Diabo\\_na\\_Terra\\_do\\_Sol\\_a\\_partir\\_da\\_inser%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_arte\\_no\\_sistema\\_capitalista](https://www.academia.edu/25350089/A_terra_n%C3%A3o_%C3%A9_de_Deus_nem_do_Diabo_o_a_terra_%C3%A9_do_homem_An%C3%A1lise_do_filme_Deus_e_o_Diabo_na_Terra_do_Sol_a_partir_da_inser%C3%A7%C3%A3o_da_arte_no_sistema_capitalista).

ALBUQUERQUE, G. G. (2014) – A potencialidade pedagógica do audiovisual: formação de subjetividades criativas e críticas na atualidade – Disponível em: [https://www.academia.edu/25350107/A\\_potencialidade\\_pedag%C3%B3gica\\_do\\_audiovisual\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_subjetividades\\_criativas\\_e\\_cr%C3%ADticas\\_na\\_atualidade](https://www.academia.edu/25350107/A_potencialidade_pedag%C3%B3gica_do_audiovisual_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_subjetividades_criativas_e_cr%C3%ADticas_na_atualidade).

AUGUSTINHO, E; ROÇAS, G; VIANA, S.S. (2008). O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências no curso Proeja – Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1057-1.pdf>.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, vol. 01 – Magia e técnica, arte e política, 1994, p. 196.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf).

CEVASCO, Maria E. A Era da cultura in ALBUQUERQUE, G. G de (Org.) Cultura, politecnia e imagem / Organização de Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. *Trabalhos Necessários*, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso 23 de abril de 2020.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In. *Teoria e educação no labirinto do capital*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.121-144.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? In *Revista Trabalho & Educação*. Belo Horizonte MG, v.23, n.1 | p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012. [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf).

DIAS, C. M, ALBUQUERQUE, G. G; BATISTELA, C.E.B (2014). Educação Audiovisual como crítica da imagem: o cinema na escola e a formação de olhares autônomos. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267041960\\_Educacao\\_Audiovisual\\_como\\_critica\\_da\\_imagem\\_o\\_cinema\\_na\\_escola\\_e\\_a\\_formacao\\_de\\_olhares\\_autonomos](https://www.researchgate.net/publication/267041960_Educacao_Audiovisual_como_critica_da_imagem_o_cinema_na_escola_e_a_formacao_de_olhares_autonomos).

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola*, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>.

FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 40-50.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) *Dicionário da educação do campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M. N. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) *Dicionário da educação do campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GARCIA, Marina Freitas; Batistella, RENATA Reis C. O uso do audiovisual no trabalho de integração. (Org.) Cultura, politecnicidade e imagem / Organização de Gregório Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos L. Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>.

PAES, Bruno Teixeira. A escola, o cinema e a Lei 13.006/14: como construir novos territórios. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10279\\_37599.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10279_37599.pdf)

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso 10 de abril de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso 07 de junho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnicidade/Dermeval. Saviani. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. In: Trabalho, Educação e Saúde, vol.1 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação.vol.12 no.34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

## APÊNDICE B



**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada “Cinedebate no Proeja: o cinema nacional como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos trabalhadores”. Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida por mim, Josiane Ferreira dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IFSP – Campus Sertãozinho, e orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Cristina Perlotti Piunti. O projeto tem como objetivo geral compreender as relações que estudantes trabalhadores constroem com o cinema ao longo de sua vida e do processo de escolarização. Quanto aos objetivos específicos temos: conhecer o percurso formativo de escolarização e de que forma os jovens estudantes se apropriam da arte cinematográfica, apresentar conteúdo com temática social e analisar a recepção desse público à produção apresentada, conhecer o repertório cultural de um grupo de alunos do PROEJA, do IFSP campus de Sertãozinho, conhecer quais são os gêneros mais consumidos e quais as razões das escolhas, desenvolver um cinedebate com os alunos e avaliar em que sentido ele contribui para o processo de identificação dos sujeitos com a obra, fomentar o debate sobre a importância do cinema para o processo de formação de alunos jovens e adultos.

Você foi selecionado (a) porque faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja - mencionado acima e sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu assentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder aos questionários apresentado pela pesquisadora, assistir ao filme exibido durante a aula de sociologia e participar do cinedebate posteriormente. Também poderá eventualmente participar de entrevistas a serem agendadas conforme sua disponibilidade e conveniência. Por se tratar de um mestrado profissional que exige a elaboração e aplicação de um produto educacional, num primeiro momento os dados coletados a partir dos questionários e a exibição do filme, servirão para a realização de um cinedebate, previsto para o segundo semestre de 2019, aos quais se observará as reais possibilidades dos objetivos propostos da pesquisa.

Os riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa são mínimos, estando relacionado a algum tipo de constrangimento em algum momento da pesquisa. No entanto, para evitar qualquer tipo de desconforto, será garantido o direito dos (as) participantes retirarem, a qualquer momento, informações que não queiram explicitar. Para isso, todos os dados produzidos durante a pesquisa serão compartilhados com

você. Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício à melhoria na educação profissional e tecnológica ao qual faz parte, além da oportunidade de refletir sobre sua própria formação e sobre suas expectativas para seu futuro profissional a partir da exibição do filme e do cine debate. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, bem como a realização de fotos durante o cine debate. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador garantindo o máximo de fidelidade às gravações e imagens. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações. Após o término da pesquisa e o uso dos dados para a elaboração da dissertação, os dados coletados serão eliminados, excluídos permanentemente das plataformas digitais ou incinerados em caso de documentos físicos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

---

**Profª Drª Juliana Cristina Perloti Piuñti**  
**Orientadora**  
**E-mail: [julianapiuñti@ifsp.edu.br](mailto:julianapiuñti@ifsp.edu.br)**  
**Rua Américo Ambrósio, 269 - Sertãozinho – SP**  
**Telefone: (16) 98835-5656**

---

**Josiane Ferreira dos Santos**  
**Estudante de Pós-Graduação**  
**E-mail: [josianefsantos@ifsp.edu.br](mailto:josianefsantos@ifsp.edu.br)**  
**Luis Saran, 594 - Sertãozinho - SP**  
**Telefone: (16) 99184-8325**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP**  
**Telefone: (11) 3775-4569**  
**E-mail: [cep\\_ifsp@ifsp.edu.br](mailto:cep_ifsp@ifsp.edu.br)**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Responsável Legal do Participante da Pesquisa  
 Assinatura e nome

---

Participante da Pesquisa  
 Assinatura e nome

## APÊNDICE C



**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa**

### Questionário

**Título da Pesquisa:** Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA

**Mestrando:** Josiane F. Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliana Piunti

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Sertãozinho

### Questionário para alunos do PROEJA<sup>43</sup>

Prezado (a), este questionário faz parte da pesquisa “Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA”.

Esta etapa é necessária para coletarmos os dados referentes ao acesso dos alunos do PROEJA ao cinema ao longo de suas vidas e no processo de formação escolar. O questionário tem caráter informativo, sendo assim não existem respostas certas ou erradas, assim como não haverá nenhum juízo de valor a respeito das respostas apresentadas.

Desde já, agradecemos sua participação e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Ressalta-se que sua identidade será assegurada, por meio do anonimato nos resultados e publicações que venham a surgir referentes à pesquisa.

---

<sup>43</sup> Este documento poderá ser alterado de acordo com as necessidades da pesquisa. Caso isso ocorra, possíveis riscos e benefícios serão incorporados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao Termo de Assentimento.

**Perfil socioeconômico dos estudantes do PROEJA, do IFSP, turma 2019, campus  
Sertãozinho**

1. Qual a sua idade e sexo?  

---
2. Você mora com a sua família? Quem são as pessoas que moram com você e qual é o grau de parentesco entre vocês?  

---
3. Atualmente você está em um trabalho formal (com carteira assinada), informal (autônomo), a procura de trabalho, aposentado ou é dono do próprio negócio?  

---
4. Qual a sua área de atuação?  

---
5. Você mora em Sertãozinho?  

---
6. Você trabalha em Sertãozinho?  

---
7. Você acha que a crise financeira pela qual Sertãozinho passou nos últimos anos trouxe consequências para a sua vida?  

---
8. Se sim, sua vida melhorou ou piorou? Por quê?  

---
9. Atualmente a sua renda familiar é de até 1 salário mínimo, 2 salários mínimos, 3 salários mínimos, 4 salários mínimos ou mais?  

---

**Percepções dos estudantes a respeito do PROEJA**

10. Você gosta das aulas do PROEJA? Por quê?

---

11. Você considera que o aprendizado do PROEJA pode contribuir para a melhoria da sua vida profissional?

---

12. Quais foram os motivos que te levaram a procurar o PROEJA para concluir o ensino médio?

---

### **Contato dos estudantes com o cinema ao longo de suas vidas e na escola**

13. Você tem o hábito de frequentar o cinema? Se sim, com qual periodicidade?

---

14. Que tipo de filme você mais gosta de assistir?

---

15. Você tem o hábito de assistir filmes nacionais?

---

16. Quando foi a última vez que você foi ao cinema? Com quem você foi?

---

17. Qual o seu gênero favorito do cinema nacional?

---

18. Na infância e adolescência, sua família tinha o hábito de frequentar o cinema?

---

19. Você considera importante que a escola passe filme do cinema para os alunos durante as aulas?

---

20. Ao longo da sua formação escolar, os professores costumavam passar filmes para ajudar e entender e matéria da aula?

---

21. Você considera que os filmes podem ajudar na aprendizagem de conteúdos escolares?

---

22. Em quais disciplinas você considera que o filme pode contribuir para o aprendizado?

---

## APÊNDICE D



**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa**

### **Roteiro para Cinedebate**

**Título da Pesquisa:** Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA

**Mestrando:** Josiane F. Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliana Piunti

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Sertãozinho

### **Roteiro para cinedebate<sup>44</sup>**

Prezado (a), este questionário faz parte da pesquisa “Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA”.

Esta etapa é necessária para coletarmos os dados referentes ao acesso dos alunos do PROEJA ao cinema ao longo de suas vidas e no processo de formação escolar. O questionário tem caráter informativo, sendo assim não existem respostas certas ou erradas, assim como não haverá nenhum juízo de valor a respeito das respostas apresentadas.

Desde já, agradecemos sua participação e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Ressalta-se que sua identidade será assegurada, por meio do anonimato nos resultados e publicações que venham a surgir referentes à pesquisa.

---

<sup>44</sup> Este documento poderá ser alterado de acordo com as necessidades da pesquisa. Caso isso ocorra, possíveis riscos e benefícios serão incorporados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao Termo de Assentimento.

1. Qual a sua percepção do filme e dos principais personagens do filme “Que horas ela volta?”

---

2. Você se identificou com algum personagem do filme? Por quê?

---

3. Você NÃO se identificou com algum personagem do filme? Por quê?

---

4. Quais são os temas sociais apresentados na obra?

---

## APÊNDICE E



**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa**

### **Roteiro para entrevistas semiestruturadas**

**Título da Pesquisa:** Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA

**Mestrando:** Josiane F. Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliana Piunti

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP),  
Campus Sertãozinho

### **Roteiro para entrevistas semiestruturadas<sup>45</sup>**

Prezado (a), este questionário faz parte da pesquisa “Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA”.

Esta etapa é necessária para coletarmos os dados referentes ao acesso dos alunos do PROEJA ao cinema ao longo de suas vidas e no processo de formação escolar. O questionário tem caráter informativo, sendo assim não existem respostas certas ou erradas, assim como não haverá nenhum juízo de valor a respeito das respostas apresentadas.

Desde já, agradecemos sua participação e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Ressalta-se que sua identidade será assegurada, por meio do anonimato nos resultados e publicações que venham a surgir referentes à pesquisa.

4. Você já conhecia o filme?

---

<sup>45</sup> Este documento poderá ser alterado de acordo com as necessidades da pesquisa. Caso isso ocorra, possíveis riscos e benefícios serão incorporados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao Termo de Assentimento.

---

5. O filme lhe sensibilizou de alguma forma? Por quê?

---

6. Qual a crítica que o filme faz à sociedade brasileira?

---

## ANEXO I



Ministério da Educação  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Câmpus Sertãozinho  
 COORDENADORIA DA AREA GESTAO

OFÍCIO 3/2021 - CGE-SRT/DAAC-SRT/DEN-SRT/DRG/SRT/IFSP

## ANEXO I

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Josiane Ferreira dos Santos

Cinedebate no Proeja: o cinema nacional como instrumento pedagógico na educação de jovens e adultos do Instituto Federal de São Paulo, câmpus Sertãozinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 01 / 10 / 2020, conforme resultado descrito na ata do exame de defesa de dissertação.

## Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Juliana Cristina Perlotti Piunti *Aprovado*

Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro *Aprovado*  
 Instituição: IFSP

Prof. Dr. Adriano Pereira Santos *Aprovado*  
 Instituição: UNIFAL

Assinado eletronicamente, Juliana Cristina Perlotti Piunti  
 Orientador

Documento assinado eletronicamente por:

- Juliana Cristina Perlotti Piunti, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/02/2021 17:25:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 148486  
 Código de Autenticação: ac07dee85d



## ANEXO II



Ministério da Educação  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Câmpus Sertãozinho  
 COORDENADORIA DA AREA GESTAO

OFÍCIO 4/2021 - CGE-SRT/DAAC-SRT/DEN-SRT/DRG/SRT/IFSP

## ANEXO II

## FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Josiane Ferreira dos Santos

Roteiro para elaboração de um cine debate com alunos do Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEP) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 01 /10 /2020, conforme descrito na ata de exame de defesa da dissertação.

## Banca Examinadora

Orientador: Profª. Drª. Juliana Cristina Perlotti Pianti *Aprovado*

Profª. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro *Aprovado*  
 Instituição: IFSP

Prof. Dr. Adriano Pereira Santos *Aprovado*  
 Instituição: UNIFAL

Assinado eletronicamente, Juliana Cristina Perlotti Pianti  
 Orientadora

Documento assinado eletronicamente por:

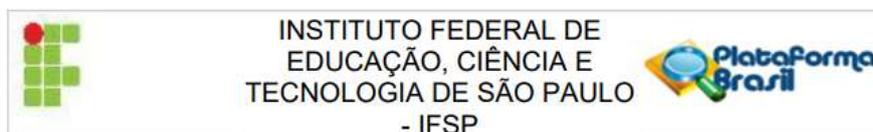
Juliana Cristina Perlotti Pianti, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/02/2021 17:33:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 148496  
 Código de Autenticação: 6100ad8546



## ANEXO III- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Arte cinematográfica e realidade da classe trabalhadora: o cinema como recurso pedagógico no PROEJA.

**Pesquisador:** Josiane Ferreira dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 16752719.0.0000.5473

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.490.552

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do campus Sertãozinho. Seu objetivo é, segundo a autora, "compreender as relações que estudantes trabalhadores constroem com o cinema ao longo de suas vidas e dos processos de escolarização. Para tanto, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscar-se-á compreender como tem ocorrido o acesso de estudantes do PROEJA ao cinema. A partir da exibição de um longa-metragem nacional, será realizado um cinedebate, onde os alunos poderão expor suas compreensões da experiência. Este cinedebate, enquanto recurso pedagógico e formativo é parte do processo investigativo que tem como escopo o estudo da relação entre alunos jovens e adultos trabalhadores e a arte cinematográfica".

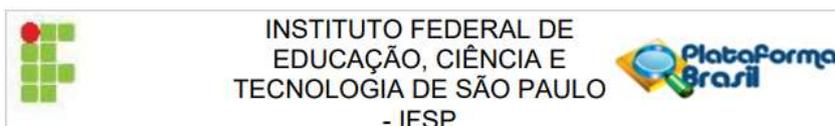
#### Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Geral da pesquisa é "compreender as relações que estudantes trabalhadores constroem com o cinema ao longo de sua vida e do processo de escolarização".

Como Objetivos Específicos, o projeto lista:

- "Conhecer o percurso formativo de escolarização e de que forma estes sujeitos se apropriam da arte cinematográfica";

**Endereço:** Rua Pedro Vicente, 625  
**Bairro:** Canindé **CEP:** 01.109-010  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3775-4665 **E-mail:** cep\_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.490.552

- "Conhecer o repertório cultural dos alunos do PROEJA, turma 2019 do IFSP, campus de Sertãozinho";
- "Conhecer quais são os gêneros mais consumidos e quais as razões das escolhas";
- "Apresentar conteúdo nacional com temática social e analisar a recepção desse público à produção exibida";
- Desenvolver um cinedebate com os alunos e avaliar em que sentido ele contribui para o processo de identificação dos sujeitos com a obra. Este cinedebate constitui o produto educacional desenvolvido na pesquisa";
- "Fomentar o debate sobre a importância do cinema para o processo de formação de alunos jovens e adultos".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos e inerentes a esse tipo de pesquisa.

Os benefícios vindos da pesquisa são assim descritos para os participantes no termo de apresentação obrigatória: "Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício à melhoria na educação profissional e tecnológica ao qual faz parte, uma vez que prevê a integração curricular e a ruptura com a separação entre conhecimentos específicos e gerais típicos da educação técnica e propedêutica, além da oportunidade de refletir sobre sua própria formação e seu itinerário profissional bem como sobre suas expectativas para seu futuro profissional a partir da exibição do filme e do cinedebate".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa original e de enorme relevância para os esforços de desenvolvimento de uma formação verdadeiramente crítica no PROEJA. A pesquisa está bem estruturada e fundamentada e pode promover avanços na inserção do cinema em sala de aula como uma ferramenta de conhecimento.

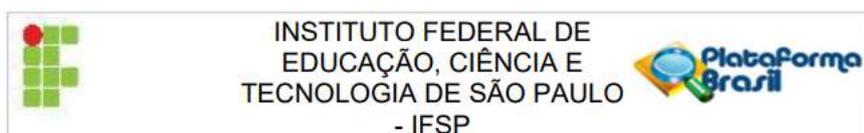
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

**Recomendações:**

não há

<b>Endereço:</b> Rua Pedro Vicente, 625	<b>CEP:</b> 01.109-010
<b>Bairro:</b> Canindé	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)3775-4665	<b>E-mail:</b> cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.490.552

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1349975.pdf	27/06/2019 13:01:07		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	27/06/2019 12:58:27	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada.pdf	27/06/2019 12:58:11	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito
Outros	questionario_final.pdf	27/06/2019 12:57:33	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito
Outros	roteiro_cinedebate.pdf	27/06/2019 12:55:04	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/06/2019 12:54:17	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	27/06/2019 12:54:01	Josiane Ferreira dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 07 de Agosto de 2019

Assinado por:  
JOSE MARCOS GARRIDO BERALDO  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625  
Bairro: Canindé CEP: 01.109-010  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3775-4665 E-mail: cep\_ifsp@ifsp.edu.br