

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIELA GONÇALVES PEREIRA DA SILVA

CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)CRIANDO POSSIBILIDADES

NITERÓI

2013

PEREIRA, Gabriela Gonçalves.

Cinema e Educação Física: (re)criando possibilidades / Gabriela Gonçalves Pereira da Silva. – Niterói: [s.n.], 2013.

Nº de folhas: 42f. II., 30cm.

Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal Fluminense, 2013).

GABRIELA GONÇALVES PEREIRA

CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)CRIANDO POSSIBILIDADES

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Aprovada em Agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Rosa Malena de Araújo Carvalho – Orientadora

UFF



Prof^a Dr^a Dinah Vasconcelos Terra

UFF



Prof^a Ms Andreza Oliveira Berti

UFRJ

Niterói

2013

*Dedico este trabalho aos meus pais Paulo
e Kátia pelos 21 anos de amor e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais pela dedicação e empenho diário para que a distância geográfica entre Angra e Niterói fosse a menor possível ao longo desses quatro anos que estive na UFF. Apesar da distância, vocês sempre me apoiaram e estiveram comigo. Obrigada pelas ligações ao longo do dia, pelas palavras de incentivo e pelas recepções amorosas depois de semanas de distância.

Agradeço também à minha irmã Mariá Gonçalves, que se tornou uma companheira em Niterói nos momentos mais difíceis, que compreendeu minhas irritações e limitações e que me fez rir nos momentos de maior angústia e ansiedade, além de ser minha inspiração. Obrigada pelas faxinas divertidas, pelas conversas antes de dormir, pelas palhaçadas durante o lanche e pelo incentivo diário.

Aos meus avós Roberto, Apolônia, Lêda e Lulu (*in memoriam*) que, de perto ou de longe, torcem pelo meu sucesso e me acolhem sempre com muito amor, carinho e admiração. Obrigada por me colocarem em suas orações e em seus pensamentos.

Ao meu primeiro monitor, amigo, companheiro e namorado, Rafael Fiaux, que com o seu jeito carinhoso, atencioso e compreensivo fez com que minhas idas à UFF se tornassem mais prazerosas e cheias de cor. Obrigada pela dedicação, companheirismo e pelas risadas.

Agradeço à sexta turma do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF, a minha turma! Vocês são aqueles que acolheram uma menina de 17 anos de Angra dos Reis vindo para a cidade grande sozinha estudar em uma faculdade pública e se tornaram meus amigos para a vida toda. Esta mistura de personalidades, fez com que esta turma se tornasse muito especial pra mim. Obrigada pelas risadas durante as aulas e em todos aqueles espaços que estivemos juntos desde o início!

Aos amigos que a UFF proporcionou que eu conhecesse. A todos aqueles que estiveram presentes durante as viagens, congressos, noitadas, churrascos, quintas inesquecíveis de DCE, encontros inusitados ao longo do dia, passeios no Piazza, rodas sambas com muita cerveja e petisco e nas fotos tiradas no pôr do sol no Graguatá. Vocês fizeram parte da fase mais especial da minha vida. Em especial às meninas dos famoso 901 que animam o nosso prédio, à Juliana Pelluso, Anna Carolina (Cráudis), Luquinhas,

Reizinho, Galo, Jorge Lucas, Jolks, Deni, Ramon, Vanessa, Melissa, Rebecca, João Augusto, Jonimar e José Carlos.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória na UFF. Em especial, agradeço à Prof^a Dr^a Rosa Malena de Araújo Carvalho, que desde o início proporcionou experiências acadêmicas importantes para a minha formação como a monitoria, projeto de extensão, o grupo de pesquisa ELAC e a orientação deste Trabalho de Conclusão de Curso. Obrigada pela dedicação, confiança e pela amizade.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo explicitar a reflexão a respeito da utilização do audiovisual cinematográfico durante as aulas de Educação Física Escolar. Através da revisão bibliográfica; de entrevistas com professores do IEF/UFF e Supervisores do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e; relatos de experiências já vividas sobre a temática; este documento está organizado de maneira a perpassar por um breve histórico e caracterização do cinema, debates sobre Educação e Educação Física, questionamento a respeito da utilização do cinema durante as aulas de formação de professores do IEF/UFF e a experiência no Programa PIBID.

Palavras chave: Cinema, Educação, Educação Física Escolar.

SUMÁRIO

Capítulo I - Introdução.....	9
I.I – Tema e Problema.....	9
I.II – Justificativa.....	9
I.III – Metodologia.....	11
Capítulo II – Contextualizando o cinema.....	16
Capítulo III – Educação e Educação Física.....	23
Capítulo IV – Cinema e Educação.....	31
Capítulo V - Considerações finais.....	39
Referências.....	41

CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)CRIANDO POSSIBILIDADES

I. Introdução

I.I - Tema e Problema

Cinema e Educação: a utilização do recurso audiovisual cinematográfico nas aulas de Educação Física Escolar.

Como os professores utilizam o audiovisual cinematográfico durante suas aulas, é o problema que pretendo responder ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso.

I.II - Justificativa

A escolha do tema se deu de maneira processual. Ao longo de toda a trajetória na Universidade venho participando de projetos de extensão e iniciação à docência, além da experiência em grupo de pesquisa, que potencializam o estudo da “*educação do olhar*”.¹

O primeiro deles foi a vivência durante o ano de 2010 enquanto monitora da disciplina “O corpo no Mundo”, obrigatória na matriz curricular da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense e oferecida para os alunos do primeiro período. Nela, os alunos que acabam de entrar no meio acadêmico impregnados pelo senso comum, se sentem estimulados a resignificar sobre o conceito de *corpo* através de textos sob o âmbito da Filosofia, Antropologia, Biologia e História. A busca pelo entendimento da formação social (e, portanto, história) dos corpos, a compreensão da sua relação com o processo escolar, a interminável busca por “corpos perfeitos” e o papel sócio-educacional da Educação Física Escolar (EFE) forma o contexto de debates da disciplina durante um período. Tal discussão no primeiro período proporciona uma “quebra” no pensamento segundo o “senso comum” – corpo como *máquina* – e trás a tona outras questões como o da construção social do corpo, o corpo como forma de expressão cultural, entre outras. Depois de refletirmos sobre os possíveis conceitos de corpo, conseguiremos enxergar de modo diferente o corpo humano.

Paralelamente a esta atuação, me inseri no Grupo de Pesquisa *Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades* (ELAC) o qual conta com a participação de alunos da graduação do Instituto de Educação Física (IEF/UFF), alunos e ex-alunos da Pós Graduação em Educação Física Escolar também do IEF/UFF e professores da Rede Pública. Existente desde 2009, o Grupo estimula que os participantes dialoguem através da troca de experiências e leituras de textos que fazem refletir sobre a

¹ O olha como questão biológica e cultural. Retornarei a este conceito posteriormente.

corporeidade da comunidade escolar, o cotidiano da prática pedagógica e a problematização da atuação profissional dos professores nas escolas públicas.

Durante o primeiro semestre de 2011, após participar de um processo seletivo, tornei-me bolsista do Projeto de Extensão *Cine-Debate: CineMarx*. Seu principal objetivo é fazer com que os participantes adquiriram novos conceitos para sua vida em um espaço não formal, (re) pensem a respeito da sua concepção de corpo, sexualidade, arte e outros assuntos de interesse dos frequentadores e que sejam, de alguma maneira, pertinentes à Educação. O mecanismo do projeto conta com a exibição de um filme, seguido de uma “Roda de Conversa” com a participação de um debatedor, a fim de tencionar as discussões e problematizar temáticas diretamente ligadas aos filmes e suas cenas com as experiências e opiniões explicitadas pelos participantes.

A partir de Agosto do mesmo ano, iniciei no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* juntamente com outros onze (11) alunos do IEF. Este tem como objetivo potencializar a formação de professores através da prática docente em escolas públicas. Entendendo que esta prática não se faz presente somente nos horários de aula, os alunos bolsistas do PIBID Educação Física se articulam com professores-supervisores, junto à coordenadora, a fim de estimular a problematização, o planejamento e o questionamento do ambiente formal da escola, que vai para além das quadras.

Organizados em trios a partir de 2012, os bolsistas desenvolveram projetos com temas como a rádio, Enem, jornal e cinema. Como integrante do Projeto Cinema, nos inserimos em duas escolas Estaduais do Município de Niterói.

O projeto cinema do PIBID consiste em instigar o olhar para temas do cotidiano através do recurso audiovisual (longas e curtas metragens, documentários e animações) em um espaço prazeroso e descontraído. Entendemos que a troca de opiniões e experiências; os questionamentos a partir do filme visto pelos alunos e suas impressões sobre ele dentro do espaço escolar são conhecimentos indispensáveis para a formação destes indivíduos e, por isso, se tornam necessários a partir do momento que se acredita em uma educação que leve os alunos à reflexão crítica a respeito da sociedade em que se inserem. Desta forma, é possível entender que as contribuições vão para além da formação no espaço formal da escola, pois neste espaço é possível entender a importância da criticidade e problematização das possíveis situações que poderão encontrar ao longo das suas vidas, seja ao observarem um telejornal, ao lerem uma reportagem em jornal impresso, ao participarem de um debate entre amigos, entre outros.

Entendendo que o cinema muitas vezes é utilizado para reforçar as práticas ideológicas vigentes queremos enfatizar outro valor sobre ele, onde passe a ser um instrumento de conscientização e de crítica. Todas as exposições são seguidas de rodas de conversas, a fim de potencializar a capacidade de reflexão, pois compreendemos que

(...) a força da história do filme não é tanto o que diz mas o que ele sugere, o que sentimos, pensamos e agimos. Três termos que representam as três principais dimensões humanas: afetiva, cognitiva e ativa. E quando um fato, uma história, uma informação nos faz pensar, estamos a fazer uma ferramenta educacional. Porque a essência da educação não é o conteúdo, nem as circunstâncias que o rodeiam, mas sim em o despertar da consciência de informação que sugere novos significados. Não é preciso ir à igreja para rezar, nem estar na sala de aula para aprender, qualquer lugar ou situação é bom para se formar e para rezar, se você tem disposição. (LA TORRE, 1998 p. 11)

Toda essa trajetória fez escolher o cinema como tema central desse Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem como objetivos:

- Caracterizar o cinema;
- Entender a relação existente entre cinema e educação;
- Compreender a influência do recurso audiovisual nas aulas de Educação Física Escolar enquanto espaço de (re)construção de conhecimento.

I.III Metodologia

Além da influência das experiências em projetos de extensão, monitoria e iniciação à docência, não menos importantes foram todas as disciplinas cursadas ao longo dos quatro (4) anos enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFF. Tudo isso, certamente, proporcionou a melhor compreensão do cotidiano escolar. Por isso, trago como metodologia para este trabalho uma revisão bibliográfica e o diálogo com alguns professores do cotidiano do Instituto de Educação Física da UFF (IEF/UFF) e professores supervisores do Programa PIBID através de uma entrevista.

Durante a revisão de literatura foram selecionados autores que se propõem a discutir temáticas como os espaços/tempos escolares, a Educação e a Educação Física, o cinema e a relação deste com a Educação. Dentre eles estão Rosália Duarte, Saturino La Torre, Adriana Fresquet, Rosa Malena Carvalho, Nilda Alves, entre outros.

A entrevista foi respondida por aproximadamente 25% dos professores do Instituto de Educação Física da UFF. Todos os entrevistados utilizam o recurso audiovisual em suas aulas durante a formação de professores. As perguntas foram elaboradas de maneira a entender o porquê da utilização do audiovisual neste espaço, a frequência com que o

utilizam e, a partir daí, identificar como os mesmos entendem o audiovisual. Os professores supervisores do Programa PIBID foram entrevistados por acompanharem o Projeto Cinema nas escolas estaduais em que atuam e, por isso, serem capazes de opinarem a respeito dele.

Os entrevistados serão identificados como Entrevistados A, B, C, D, E, F e G, respeitando a ordem em que a entrevista foi realizada, preservando, assim, o anonimato de todos os participantes.

O estudo do cotidiano é desafiador. Compreender este emaranhado de hábitos, expressões, cheiros, gestos e olhares que estão presentes em todos os espaços habitados por qualquer ser humano, principalmente no ambiente escolar é, no mínimo complexo. Esta rede de relações sociais agrega valores, sentidos e conceitos socialmente construídos e reafirmados diariamente por todos nós. Neste sentido, é necessário acreditar que é justamente neste espaço que as relações interpessoais dentro dos espaços/tempos possibilitam a criação de conhecimentos, não necessariamente aqueles afirmados pela/com a ciência, como determina a modernidade, ou seja, entender o cotidiano como um espaço de fazer e criar conhecimento (ALVES, 2001).

Nilda Alves (2001) apresenta uma trajetória metodológica para melhor entender enigmas encontrados no cotidiano escolar. Alves expõe a dificuldade em identificar todas as origens de nossos múltiplos conhecimentos e acredita que estes “só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (op. cit, p.14). Por isso, julga necessária a discussão de alguns aspectos para tentar conhecer este objeto de estudo: o cotidiano.

O primeiro deles é denominado pela autora como “O sentimento do mundo”, entendido por ela como a necessidade de haver uma observação de maneira não hierarquizada do mundo. Torna-se necessário quebrar paradigmas socialmente construídos que afirmam que os conhecimentos pré-estabelecidos pela ciência são únicos, e somente estes se fazem expressivos e úteis para a sociedade; e valorizar aqueles que foram construídos através da convivência diária entre as pessoas dentro dos espaços escolares influenciados pela curiosidade, pela espontaneidade, pela experimentação e experiência.

Somos todos produtos e produtores de conhecimento (já que fazemos parte desse cotidiano e vivemos nele), e, por isso o cotidiano se torna não somente um espaço de saber e criação, mas “como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade,

precisando ser entendido, também, e, sobretudo, como espaço/tempo de grande diversidade” (ALVES, 2001, p.16-17).

Mais do que entender e praticar as diversas maneiras de construção de conhecimento para estudar cotidiano, é preciso estar disposto à

(...) mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (op. cit, p. 17).

Haverá a partir daí, a valorização dos sujeitos e a quebra de muitas lógicas anteriormente observadas, reproduzidas e (pouco) analisadas de maneira distanciada.

“Virar de ponta cabeça” é a expressão utilizada pela autora para descrever o segundo aspecto pertinente ao estudo do cotidiano. É necessário que haja uma inversão de conceitos já estabelecidos como verdade e observados pelo pesquisador como “base” para seu estudo. Teorias devem ser observadas, neste caso, como hipóteses a serem negadas, a fim de dar à pesquisa uma característica de constante investigação e resignificação dos resultados. E,

(...) para fazer isto, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, separar, recortar, agrupar, etc). É preciso criar uma nova organização de pensamentos e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas. Vou assim, criar a partir da não seqüência (...) (op cit, p.23).

Assim, é necessário multiplicar as teorias ao invés de analisá-las e dividi-las. Só assim será possível uma pesquisa sobre/com/no cotidiano de maneira a, concretamente, acreditar que os sujeitos são (re)construtores de conhecimentos a cada minuto. Porém, este é um trabalho árduo. Por isto se faz necessário que as hierarquias sejam esquecidas e as múltiplas possibilidades de sentidos e rumos a serem traçados sejam diariamente lembradas por todos, já que vivemos em uma sociedade que está preocupada com a reafirmação constante de hierarquias e conceitos hegemônicos.

É fundamental que seja repensado também a respeito das possíveis fontes de conhecimento, ou seja, o que é aceito como um bom referencial para possíveis análises de dados, questionamentos conceituais, etc? Em sua maioria, artigos científicos ou quaisquer outros trabalhos acadêmicos apresentam como metodologia a análise de outros documentos já escritos anteriormente – a revisão bibliográfica. Diante desta realidade, Alves julga necessário que o pesquisador busque conhecimento em múltiplas fontes, isto porque o

cotidiano é entendido com um lugar de características ímpares e caminhos próprios a serem seguidos de acordo com suas múltiplas relações. Além disto, ele é composto com sujeitos com características bem distintas, seja no modo de se expressar ou no espaço/tempo escolhido para isso. É essencial reconhecer que a heterogeneidade do cotidiano possibilita que as frases soltas escritas em cadernos, as conversas informais na hora do recreio, que um olhar expressivo ou uma entrevista sejam interpretadas pelo pesquisador como fontes de conhecimento com importâncias iguais, apenas expressas de maneiras diferentes. Eis então o terceiro aspecto necessário: “Beber em todas as fontes”. “Neste sentido é preciso colocar “em quarentena” a grande maioria das leituras sobre o cotidiano – escolar e outros – que o vêm, exclusivamente, como espaço de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados” (ALVES, 2001, p.29).

Diante dessas afirmações, precisa-se compreender então, que as diversas maneiras de expressão de conhecimento podem ser feitas não só pela literatura, mas pelas múltiplas linguagens. As narrativas trazem consigo a forma com que o sujeito observa/observou e vive/viveu o fato exposto e a modo com que vai fazê-lo, pois há a descrição da realidade do sujeito (algo importante para o processo de ensino e aprendizagem).

Ou seja,

A narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre o resultado da interação entre o que está narrado, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede. Não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos (ALVES, 2001. p. 36).

É preciso, portanto, “narrar a vida e literaturizar a ciência”.

Com base na revisão de literatura, na entrevista e considerando o cotidiano pesquisado a partir da exposição de Alves (2001), este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta a seguinte estrutura, depois desta Introdução:

- Capítulo II – “O que é cinema?” contendo um breve histórico e a caracterização do cinema;
- Capítulo III – “Educação e Educação Física” composto por uma reflexão a respeito da Educação e da Educação Física;
- Capítulo IV – “Cinema e Educação” que aponta questionamentos a respeito da utilização do cinema atrelado à educação, além de expor relatos de professores do IEF/UFF e professores supervisores do PIBID sobre o tema.
- Capítulo V – Considerações finais.

II. Caracterizando o cinema

Na era da tecnologia, as mídias se tornaram potentes ferramentas de comunicação entre as pessoas. O uso da imagem, neste sentido, se faz presente por toda parte, seja em *outdoors*, nos filmes, na televisão, em apresentações com o uso de *PowerPoint*, nas telas

de computador, nos videoclipes, no cinema, entre outros. Tais instrumentos têm como função a socialização de conteúdos que abordam os mais variados temas, que poderão ser tratados de diversas maneiras, em diferentes espaços e observados por um público bastante heterogêneo.

Em pleno século XXI, aquele cidadão que não possui uma câmera digital ou um celular com máquina fotográfica embutida é visto como extrema exceção. Em uma sociedade onde o uso da imagem está muito presente ao longo do dia, a constatação acima se reafirma mesmo nas camadas mais populares da sociedade, onde os altos preços de aparelhos eletrônicos poderiam ser (mas, em sua maioria, não são) uma barreira para o uso dos mesmos.

Em especial, uma dessas produções tecnológicas será tratada neste trabalho: o cinema. Hoje ele é conceituado segundo o Dicionário Aurélio Ferreira (2003) como “a arte de compor e realizar filmes cinematográficos. Sala de espetáculos, onde se projetam filmes cinematográficos”, porém não podemos nos limitar a esta definição. Esta tecnologia precisa ser contextualizada e sua história melhor compreendida para que possamos melhor defini-la. Desde a primeira exibição até os dias atuais, o cinema passou por um longo processo e foi compreendido de diferentes maneiras em alguns países do mundo.

Segundo Duarte (2009), foi na Capital Francesa Paris que, em 28 de Dezembro de 1895, foi realizada a primeira exibição pública de um filme. Para os poucos trinta e três expectadores que ali estavam, parecia ser mágica. O Salão Indiano Gran Café mostrava a todos aproximadamente 50 segundos de imagens mudas em movimento com a câmera parada, em preto e branco que ilustravam situações comumente vistas no cotidiano naquela cidade. Apesar da ausência da imprensa local, não demorou muito tempo para que muitos tivessem a curiosidade em ver as, até então, inéditas imagens em movimento exibidas para o público.

Georges Méliès, um ilusionista de teatro, tentou convencer os irmãos Lumière – os criadores do cinematógrafo – a comprar o aparelho, porém foi convencido por eles de que a máquina teria função meramente científica e ele seria utilizado para análises de alguns estudos. Mas, eles estavam enganados. A sensação que aquelas imagens tão autênticas causavam às pessoas contagiou um grande público. Era uma mistura entre o real e o imaginário, pois ao mesmo tempo em que aquela locomotiva em movimento exibida na tela do Gran Café parecia real, todos sabiam que ela não estava ali. Era “um pouco como num sonho: o que a gente vê ou faz num sonho não é real, mas só sabemos disso depois,

quando acordamos” (BERNARDET, 2000. p.125), e por isso o cinema é ainda hoje tão atraente.

Étienne-Jules Marey, em 1882, pela busca por movimentos precisos de um cavalo, inventa o cronofotógrafo, capaz de capturar o galope do animal de forma detalhada nunca vista anteriormente. Ele utilizava a máquina como fonte de estudos sobre a anatomia/fisiologia humana e animal. No século XX faz críticas ao cinema de espetáculo, pois não entende o porquê do interesse em observar em uma tela de cinema aquilo que é possível e mais atrativo ser visto a olho nu. Porém, essa não era o julgamento feito pelo grande público.

Os irmãos Lumière decidiram, então, enviar operadores que exploraram o cinematógrafo em todo o mundo colhendo imagens em movimento de cotidianos diferentes dos de Paris, com o intuito de obter *retratos de cidades*². Segundo Duarte (2002), isso fez com que a curiosidade dos expectadores ficasse aguçada e fez com que muitos quisessem em conhecer outras realidades culturais. Aos poucos a imagem em movimento se torna uma ferramenta que inova o Jornalismo com reportagens como a da coroação do Czar Nicolau em 1896 na Rússia; ou como as de Silvano Santiago, que filma imagens jamais vistas antes na selva amazônica em 1910.

O século XX é marcado pela consolidação do cinema como registro do “real”, pois cineastas da União Soviética utilizam imagens como instrumento em pesquisas científicas. Por isso, surge a necessidade de haver uma adaptação das máquinas, até então muito pesadas, de difícil locomoção e reprodutora de imagens sem som. Para que as pesquisas fossem realizadas com maior eficiência e precisão, haveria a necessidade de utilizarem câmeras mais portáteis, onde fosse possível manipulá-la e transportá-la com facilidade além de aprimoramentos técnicos quanto à captura do som ambiente no momento da gravação, como o NAGRA³.

Mas, da onde surge a necessidade de fazer com que o cinema nos dê a sensação de que estamos realmente vendo/ouvindo o que se passa na tela como se estivéssemos participando da cena naquele momento? Na verdade, não há movimento nas cenas vistas nas telas de cinema. Segundo BERNARDET (2000),

(...) o movimento cinematográfico é uma ilusão, é um brinquedo ótico. A imagem que vemos na tela é sempre imóvel. A impressão de movimento

² Expressão utilizada por Rosália Duarte (2002).

³ O NAGRA foi visto como uma inovação na arte de filmar o real. Ele foi o primeiro gravador utilizado por cineastas que possibilitaram a captura do som ambiente durante uma gravação. Fonte: www.abcine.org.br (acesso em 05 de Junho às 22:25h)

nasce do seguinte: "fotografa-se" uma figura em movimento com intervalos de tempo muito curtos entre cada "fotografia" (= fotogramas). São vinte e quatro fotogramas por segundo que, depois, são projetados neste mesmo ritmo. Ocorre que o nosso olho não é muito rápido e a retina guarda a imagem por um tempo maior que 1/24 de segundo. De forma que, quando captamos uma imagem, a anterior ainda está no nosso olho, motivo pelo qual não percebemos a interrupção entre cada imagem, o que nos dá a impressão de movimento contínuo, parecido com o da realidade. É só aumentar ou diminuir a velocidade da filmagem ou da projeção para que essa impressão se desmanche (op cit. p. 129).

Mesmo assim, havia algo que insistia em reafirmar o cinema como instrumento capaz de ilustrar somente o real. A "arte do real", como era chamado o cinema, também foi utilizada como instrumento de alienação. A partir da Revolução Industrial, os avanços tecnológicos permitiram a criação de maquinários dos mais diversos tipos e com o cinema não foi diferente. Com a generalizada valorização das máquinas em um cenário de vasta produção, a burguesia ascendente empregava o uso de imagens em movimento para impor padrões de comportamento, vestuários e costumes. Diferente de outras artes (como a pintura e os poemas), o cinema era entendido como uma simples amostra daquilo que a máquina registrava um fato cotidiano. Ou seja, o homem não poderia intervir naquilo que estava sendo filmado; a máquina só armazenava a realidade. Não caberia, portanto, nenhuma possibilidade de manipulação, questionamento ou interpretação diante do exibido.

Quanto a isso, BERNARDET (2000) se posiciona expondo:

Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, ou melhor, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista. Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha idéia de como se processa, no campo da estética, um dos aspectos da dominação ideológica (op. cit. p.134).

Quem manipula a máquina, ou qual classe social a utilizava, não interfere naquilo que vai ser visto. É isso que, implicitamente, é afirmado ao observar o cinema como "arte do real".

Esta afirmação, porém, não pode ser entendida como se houvesse uma maldosa intencionalidade por parte dos burgueses. Não é possível assegurar que aqueles que utilizavam o cinema para mostrar a realidade se unissem em complô contra os expectadores. São colocações feitas a partir de uma possível interpretação das análises

históricas sobre a origem do cinema e de transformações político-culturais ao longo dos anos em diferentes contextos vista sob um olhar do século XXI.

Por um acidente, surge então, no século XX, o cinema de ficção. Paralelo ao avanço tecnológico do maquinário surge outra forma de fazer cinema. Ao revelar um filme que havia ficado preso em sua câmera, Gerge Méliès observa que as fotografias tinham se transformado, pois os objetos e pessoas havia se mexido. A partir daí montou um estúdio e usou esse artifício em todos os seus filmes. Fez aproximadamente 600 filmes utilizando técnicas de montagem sobrepondo colagem nos negativos para alcançar o objetivo esperado. De acordo com Duarte (2002), o mais famoso deles foi *Le Voyage La Lune*, que descreve de forma exuberante e mágica uma viagem até a Lua em treze minutos.

À linguagem do cinema é acrescentada a palavra “montagem”, como uma espécie de síntese das diferentes imagens e angulações feitas durante a edição de um filme até que ele fique pronto para que possa ser exibido. Neste momento, se aceita a ideia de que para a criação de qualquer filme, é necessária a escolha de ângulos de cortes e imagens na filmagem além da seleção dessas imagens para melhor organizá-las.

A partir daí,

Essas indicações deixam claro que a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas: escolhe-se filmar o ator de perto ou de longe, em movimento ou não, deste ou daquele ângulo; na montagem descartam-se determinados planos, outros são escolhidos e colocados numa determinada ordem. Portanto, um processo de manipulação que vale não só para a ficção como também para o documentário, e que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real (BERNARDET, 2000. p.139).

Deste modo o cinema seria então capaz de não somente registrar o mundo, mas também recria-lo a partir de olhares de ângulos diferentes influenciando no surgimento de novos costumes, modas, tendências musicais etc. Eis então, mais um motivo pelo qual o cinema se tornou um espaço para o entretenimento de milhões de pessoas no mundo todo.

O cinema Hollywoodiano ganha força ao longo do século XX com a criação de filmes bem lineares - que demarcam de forma bem linear seu início, meio e fim, os quais têm como personagens mocinhas e vilões que caem no gosto dos espectadores desde então, até os dias de hoje e, influenciam a tendência de preferência a serem assistidas no cinema. Esta força é impulsionada/impulsiona o aparecimento de relações que vão para além das telas e entrem no campo político. Com o avanço das técnicas de Hollywood, muitos países deixam de produzir filmes pela falta de recursos e de público, o que causa prejuízo a outras cinematografias.

Porém, o cinema “é uma arte inquieta demais e rebelde o suficiente para se submeter integralmente à homogeneidade” (DUARTE, 2002. p.28). Por isso, outras formas de relatar encontros e desencontros nas telas de cinema foram representativas em todo mundo, e não somente nos Estados Unidos. A cinematografia da União Soviética é abalada político e economicamente ao longo de sua trajetória; a Alemanha dá origem ao expressionismo alemão no cinema, que rompe com o modelo com que as histórias são narradas com a utilização de cenários góticos e ilustrações do mundo subjetivo; na Itália nos anos 40 criam o que atualmente é conhecido como neorrealismo que retratou por muito tempo o país pós-guerra; a expressão “surrealistas” classifica cineastas franceses que buscavam fugir da narrativa tradicional; surge também a *Nouveau Vague* (a vanguarda) no fim dos anos 50 na França.

Todos esses movimentos de criação e recriação do universo do cinema fez com que ele fosse, aos poucos, se consolidando como arte e como cultura. A revista *Cahiers Du Cinema* lança artigos que se tornam referência em todo mundo ao discutir sobre a estética do cinema, uma espécie de bíblia dos cineastas. Textos passam a ser discutidos em bares, restaurantes, clubes de cinema e cafés de Paris.

No Brasil, o cinematógrafo chega no fim do século XIX, mais precisamente em 1896. Dois anos depois, os primeiros investimentos tecnológicos possibilitaram surgimento de uma própria cinematografia e o país começa a produzir um número considerável de filmes de ficção, curtas-metragens e documentários. Uma década depois o Brasil ainda permanece em destaque através da exibição de reportagens criminais e de drama (DUARTE, 2002).

Segundo Bernardet (2000), a cinematografia nacional, depois de uma crise de produção em detrimento da grande produção estrangeira durante os últimos anos do século XX, volta a ter destaque na década de 20 e faz produções que marcam a história do cinema brasileiro ao longo do século. Exemplo disto é a obra *Ganga Bruta*, um longa-metragem produzido na Cinédia⁴ em 1933.

Ao longo dos anos 60, o chamado Cinema Novo⁵ foi se desenvolvendo no mundo todo, inclusive no Brasil. *Dercy Gonçalves* e *Grande Otelo* foram consagrados

⁴ Empresa fundada pelo jornalista Adhemar Gonzaga, em Março de 1930, e se mantém em funcionamento até os dias de hoje. Sempre se destacou pela qualidade e quantidade de produções que ganharam destaque nacional. Tem um acervo com filmes que compõem o patrimônio do cinema e cultura do Brasil. Fonte: www.cinedia.com.br (acesso em 06 de Junho de 2013, às 11:02h).

⁵ Movimento cinematográfico que nasce no Estado de São Paulo, que tem como característica a produção de filmes mais baratos, com ilustração da realidade e melhor qualitativamente em relação aos conteúdos

mundialmente pela atuação em algumas chanchadas. A exibição de filmes em chanchada teve o apoio do grande público por mais de quinze anos. Eram comédias musicais que normalmente abordavam temas carnavalescos misturados com temas policiais e ficção científica. Estas produções cinematográficas receberam muitas críticas.

Segundo BERNARDET (2000),

O Cinema Novo criou uma situação cultural nova: apesar da repercussão de *Rio, quarenta graus* e mais um ou outro filme, o cinema brasileiro era totalmente desconsiderado pelas elites culturais; só o público popular relacionava-se bem com uma parte da produção, geralmente conhecida como "chanchada".

Com o Cinema Novo, as elites – ou parte delas - passam a encontrar no cinema uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas, antropológicas (op. cit., p.178).

Eis, então, um motivo para ser tratado com desprezo pelos críticos. O cinema Novo permitiu uma melhor comunicação cultural entre outros países, o que raramente ocorre com países subdesenvolvidos.

As décadas de 50 e 70 compreenderam um período de grande expansão da indústria cinematográfica, pois possibilitou que houvesse uma maior pluralidade de estilos, gostos e perspectivas, além de desfazer paradigmas e se opor ao clássico. Exemplo disto é a criação de filmes de baixos custos e sem aparatos técnicos da melhor qualidade, “o manifesto intitulado “Estética da fome”, que propunha a realização de filmes que retratassem a desigualdade social, a miséria e a opressão em que vivem os brasileiros” (DUARTE, 2002, p. 35). Surgem também movimentos opostos a este e que rompem com a idéia de que os filmes devem primeiramente agradar ao público, e produzem imagens irônicas e sarcásticas como “Bandido da Luz Vermelha”, em 1968.

Outras medidas também são tomadas para que o cinema nacional se destaque dentro de nosso país. Numa maneira de estimular a produção de filmes nacionais e valorizá-los culturalmente, Getúlio Vargas estimula a criação da INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), em 1973 (DUARTE, 2002).

De maneira linear é que segue a produção cinematográfica no Brasil nas décadas seguintes. Surgem, porém, polêmicas quanto a órgãos Embrafilme e Concine, criados com o intuito de estimular a produção e divulgação de filmes nacionais. O primeiro deles foi extinto em 1990, o que praticamente zerou o surgimento de produções no país.

abordados. Fonte: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-cinema-novo.html> (acesso em 06 de Junho, às 14:54h).

Só nos últimos anos do século XX, a partir do surgimento de leis de incentivo fiscal, que o Brasil consegue se reerguer e retomar na produção de filmes criativos e com grande diversidade, ganhando reconhecimento internacional.

Fica claro então, que não é possível definir o cinema como simplesmente um espaço de exibição de filmes. O mesmo cinema que vemos em seus moldes atuais, passou por processos históricos impulsionados por interesses culturais, políticos e econômicos e foi/é entendido de diversas maneiras em vários lugares do mundo.

Nesta pesquisa, ele é entendido, então, como a produção e exibição de imagens cinematográficas agregadas aos componentes sonoros, que retratam, através da escolha de ângulos, cortes, falas e sons específicos, alguma situação (que vai ser determinada pelo diretor) e que possibilitam a interação entre o que é visto e aqueles que as vêem. Neste sentido, surgem filmes de ficção, documentário, musicais, drama, comédia, terror, entre outros, que atraem os mais diferentes públicos.

III. Educação e Educação Física

Depois do melhor entendimento a respeito do cinema, os conceitos de Educação e Educação Física se fazem necessários nesse trabalho para que seja possível uma posterior relação entre estes e a cinematografia.

A Educação, em seu sentido mais ampliado e geral, está presente em todos os espaços sociais, portanto, “ninguém escapa dela” (BRANDÃO, 2007. p.7). Entende-se que a relação existente entre indivíduos e seus conhecimentos compõem um ambiente propício para a socialização de hábitos, costumes, valores e princípios de vida. Por estarmos

imersos em um cotidiano composto por indivíduos culturalmente distintos, a forma com que tais conhecimentos serão assimilados, socializados e questionados são singulares.

A relação existente entre ensino e aprendizagem ocorre nas situações mais casuais. Ao demonstrar para um bebê qual a melhor maneira de segurar uma colher; ao apontar à criança que só podemos atravessar o semáforo quando a luz verde de pedestres assim sinalizar; ao possibilitar que o adolescente escolha qual a melhor maneira de organizar seu tempo de estudo e de lazer; ao esclarecer ao adulto quais são seus direitos e deveres trabalhistas; ao evidenciar ao idoso que existem hábitos que devem ser evitados para sua melhor segurança, enfim, em todas essas circunstâncias a relação ensino/aprendizagem ocorre, seja de forma intencional ou não.

É importante observar que nenhuma das situações supracitadas necessariamente ocorre em ambiente escolar. Este espaço, tradicionalmente conhecido pelo senso comum como o mais propício para concretização do processo educacional, é entendido aqui como um espaço criado para formalizar e sistematizar algumas etapas desse processo.

Segundo Brandão (2007), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (op. cit., p.9).

Além disto,

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (ibidem, p.13).

Apesar da aparente inocência presente nas situações já citadas, todas elas representam atitudes de exposição e afirmação de valores, regras e princípios a serem aceitos por um grupo de pessoas, por isso, a relação de ensino e aprendizagem serve como um bom artifício de dominação (BRANDÃO, 2007).

A partir do surgimento do espaço formal da escola, o ensino escolar inicialmente se agrega aos outros meios de educação que ocorrem fora desde ambiente, como nas interpessoais diretas entre pais - filhos, irmão mais velho – irmão mais novo, entre outras, como mais um espaço possível para a prática da educação. Neste sentido a escola se torna uma instituição que possibilita a educação escolar, de forma obrigatória, para crianças e adolescentes de seis (06) aos quatorze (14) anos.

Ao associar à escola o papel da educação plena do cidadão, dá-se ao Professor a função de educador(a) universal, deixando de lado todos os outros sentidos dados à educação e a possibilidade de troca de conhecimento existente nos mais diversos espaços/tempos.

O papel padronizador da escola e da educação se reafirma, na medida em que são selecionados os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, normalmente, de acordo com a faixa etária e “níveis de conhecimento”. São estabelecidos, então, quais, como, onde e quando os ditos conhecimentos pertinentes à cada segmento serão transmitidos.

Brandão (2007) aponta que a educação tem dois lados, sua força e sua fraqueza:

Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação - nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa - interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza (op. cit., p. 11-12).

Nesse processo de entender a força e a fraqueza do processo educacional, a LDB⁶ sancionada em 1996, deixa claro que o papel de Educador não se limita aos Professores. Em seu primeiro artigo diz que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esta mesma lei traz a tona, no Artigo 3º, quais são os princípios básicos que regem a Educação Nacional. Eles são:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Legislação que define e regula o sistema educacional brasileiro. Fonte: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf (acesso em 17 de Junho de 2013 às 12:08h)

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao identificar as características do processo escolar junto à leitura da legislação, também é importante considerar que o Brasil tem como estrutura a organização de sua sociedade em classes. Por isso, os movimentos sociais se caracterizam pela necessidade de afirmação de seus próprios interesses. Os interesses da classe trabalhadora são entendidos, segundo Soares et al (1992), como mais imediatos, envolvendo necessidades que determinam a sobrevivência do cidadão, como por exemplo, moradia, alimentação, luta cotidiana por direitos trabalhistas, transporte, entre outras. Os interesses entendidos como históricos dessa mesma classe social “vêm se expressando através da luta e da vontade política de tomar a direção da sociedade, constituindo a hegemonia popular” (op. cit., p.24).

A classe proprietária busca interesses que possam mantê-los nesta mesma posição frente à sociedade, ou seja, “sua luta é pela manutenção do *status quo*” (op. cit., p.24). Usa, então, artifícios como a constante afirmação de valores políticos, intelectuais e morais que sustentem a sociedade de acordo com sua ideologia. Para isso, não ousam abrir mão dos privilégios que o mantém nesta classe social.

A afirmação dos interesses de cada classe social deixa claro que o país não busca interesses em comum e sim antagônicos. Na verdade, o discurso feito pela classe dominante tenta disfarçar o conflito entre as classes sociais. De acordo com Soares et al (1992),

Nesse movimento há momentos em que se acirra o conflito, o que vem a provocar uma crise. E é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre sua prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoria sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico (op. cit., p.24 e 25).

Em uma perspectiva que considera os interesses e conflitos de classe, uma pedagogia em crescimento é a crítico-superadora, que apresenta três características marcantes. Segundo Souza (apud SOARES et al, 1992), elas são: a diagnóstica, onde os

dados estão sujeitos a uma interpretação segundo os valores de classe; a judicativa, capaz de receber um julgamento ético dos interesses por parte de alguma classe social e; teleológica, que determina o lugar de atuação (uma direção) conservadora ou transformadora, dependendo também da classe social. Esta proposta tem como objetivo traçar uma estratégia, determinar politicamente algumas direções e instigar pensamentos críticos sobre a ação humana.

O que leva a identificar a importância da formulação de um projeto político pedagógico pelos educadores, e onde acredita-se que:

(...) essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (SOARES et all,1992, p.26).

Essa mesma obra menciona que pensar no Projeto Político Pedagógico é trazer informações a respeito das disciplinas, matérias, o programa da escola, experiências da escola que formam o currículo tradicional e conservador escolar, numa maneira de relacioná-las com a prática nas salas de aula. Desde a origem de seu significado, o currículo teria a função de encaminhar o percurso que as reflexões pedagógicas seguiriam, baseado no conhecimento considerado importante e não nas experiências trazidas por cada aluno.

Outros acreditam que o currículo pode aproximar o aluno da capacidade de reflexão, na medida em que se apropria do conhecimento científico para compreender melhor os conteúdos. Não se pode negar que os conteúdos inclusos nos currículos serão previamente selecionados pela escola, delimitando as atividades, matérias, disciplinas, etc. Predominantemente, os conhecimentos são passados de forma sistematizada, seguindo uma lógica pedagógica não-crítica e um conhecimento técnico.

Em uma perspectiva contra-hegemônica, Soares et all (1992) afirma que o currículo que tem como finalidade afetar as camadas populares, trazendo consigo a necessidade de novas interpretações, observações e constatações; construindo uma nova maneira de organização do currículo, deixando clara a função de cada fator que o compõe na formação pessoal do aluno no contexto em que vive, sempre relacionando com a interdisciplinaridade.

Quando uma disciplina se torna indispensável para a reflexão pedagógica, esta se torna legítima. É essa a importância da troca de informações mútuas entre as disciplinas, pois a ampliação do conhecimento se concretiza através da *dinâmica curricular* que,

“trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem” (SOARES et al, 1992, p. 29).

Tais bases se dividem em três pólos - conhecimento, organização escolar e normatização, numa relação de afirmação/negação diante do contexto homem/cidadania/sociedade/educação, etc.

Segundo Soares et al (1992), para Libâneo é necessário que os conteúdos estejam unidos e associados com o cotidiano, à vida social e humana dos indivíduos. É o que a expressão *relevância social do conteúdo* tenta enfatizar: a importância de compreensão e sentido do conteúdo pra reflexão pedagógica.

A *contemporaneidade* do conteúdo não se desprende do anterior, e apresenta como característica principal a “flexibilidade” de acompanhar as mudanças ao longo da sociedade e adaptar-se a elas, que, conseqüentemente, alteram também o pensamento e atitudes dos alunos.

Ainda de acordo com esses autores, selecionar os conteúdos faz parte de um princípio que os *adéqua às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*, a fim de associar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática do aluno. Princípios como a *simultaneidade*, *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, *provisoriidade do conhecimento* não são esquecidos e não são menos importantes na formação de um currículo, muito pelo contrário, só fortalecem a construção de uma maneira a entender o humano como sujeito histórico cultural, e não um objeto.

A fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados (op. cit, p.34).

Nessa mesma obra, é exemplificada a divisão da escolarização por ciclo, fazendo com que o aluno adquira os conhecimentos de forma espiralada. Os quatro ciclos são:

- Primeira série escolar até terceira série: ciclo de organização da identidade dos dados da realidade (exemplo: organizar, associar, identificar objetos);
- Quarta à sexta série: ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Suas atitudes se tornam menos inconscientes e algumas coisas começam a “fazer sentido”;
- Sétima à oitava série: ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento. Outras fontes de informação se tornam presentes na vida da criança e seus pensamentos se aproximam mais da realidade e são reconstruídos por dados teóricos;

- O quarto ciclo vai da primeira série à terceira série do ensino médio: ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. As particularidades dos objetos são percebidas pelos alunos, mas suas semelhanças também são cada vez mais explícitas e relacionadas. A investigação e o questionamento através de pesquisas afloram neste ciclo.

Esta obra apresenta ainda as discordâncias existentes entre a dinâmica curricular da Educação Física na escola. Indo ao encontro com o desenvolvimento da aptidão física, encontramos o interesse da classe dominante em manter sua estrutura no sistema capitalista, que a isola da sua formação sócio-histórica e tenta adestrá-la para a melhor produção possível (no sentido de “quanto mais, melhor”), assim o esporte institucionalizado.

Em outra perspectiva, segundo Soares et all (1992), a disciplina Educação Física é entendida como

(...) uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (op. cit., p. 50).

Esta dinâmica pedagógica trabalha no âmbito da Cultura Corporal pela construção dos mais diversos movimentos a partir das vivências, culturas, pela compreensão sócio-histórica das práticas corporais de modo geral como as danças, as lutas etc. Tais manifestações podem ter objetivos diferentes, pois servem como forma de linguagem, trabalho (movimentos sistematizados) e de poder (disputa da força física, expressão de liderança etc), simultaneamente.

Ao conceituar a Educação Física como uma prática pedagógica no âmbito da Cultura Corporal, leva-se em consideração o posicionamento quanto à prática de atividades corporais na escola embasadas pelos elementos culturais, políticos e históricos da comunidade escolar. Neste sentido, considera-se que “essas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantêm – ou seja: estão caracterizadas enquanto produção humana, ao longo da sua história e, portanto, cultural” (CARVALHO, 2012, p. 82).

Neste processo de contextualização e questionamento, algumas características estão presentes nas aulas de educação física, como a necessidade de formação de sujeitos mais críticos através de espaços lúdicos, de troca de informações culturais de maneira libertatória e a plena consciência de que a classe dominante exerce grande poder nessa

sociedade em que vivemos. A reflexão sobre problemas sociais de ordem municipal, estadual ou nacional se faz necessária

(...) se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES et al, 1992, p 63).

Neste sentido é importante evidenciar que:

Tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Não é isso que estamos propondo. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (op. cit., p. 63).

O que não exclui a utilização do conceito e prática do esporte da escola. O que é importante pensar é a formação crítica, não alienada desse uso. Além disto, a educação física não se restringe a isso, e os alunos têm o direito de conhecer novas práticas corporais de forma descontraída, alegre, dinâmica e, que facilite o aprendizado, se aplicado de forma que os alunos possam participar de forma ativa e retribuir esse conhecimento que está sendo mostrado, mostrando o próprio ao grupo (professores e alunos). “Na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora” (SOARES et al, 1992, p. 43).

Nesse processo de abordar as práticas corporais na escola, a educação física é identificada como prática pedagógica baseada na cultura corporal de movimento e, o cinema aparece como uma possibilidade. É o que abordaremos no próximo capítulo.

IV. Cinema e Educação

Neste capítulo é proposta a aproximação entre os conceitos anteriormente abordados: cinema e educação. Para isso, serão expostos aqui ideários de autores que se propõem a escrever sobre o tema e trechos de entrevistas realizadas com Professores que formam o corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF e Professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID.

A relação entre cinema e escola existe neste ambiente formal há muito anos. O que consideramos importante entender é de que maneira esta relação se materializa no dia a dia da comunidade escolar e, as afinidades que estabelece, com a prática educacional. O que se observa, a partir das leituras, são reclamações vindas das duas áreas (cinema e educação), no sentido de que ambas reivindicam o mau uso dos seus conceitos. Através de “(...) discursos mais ou menos articulados, acusam-se, mutuamente, de uso indevido das atribuições que a sociedade lhes confere e, freqüentemente, apontam os equívocos que

possam haver de parte à parte como sendo características intrínsecas de cada uma delas” (DUARTE, 2009, p.69).

Surgem situações em sala de aula como a citada por um dos Professores do IEF: *“Não é aquele negócio que durante muito tempo os professores faziam: em dia de chuva, não tem aula porque a quadra é descoberta e aí você leva os alunos para a sala de aula e põe um filme para entreter; não é o entretenimento, o não é matar o tempo”*(ENTREVISTADO A).

Por isto, *“o recurso audiovisual ele pode ser utilizado, ele pode ser bom. Agora, para que ele seja bem utilizado é preciso que você aprenda a utilizar bem”*, acrescenta o Professor.

A educação (consolidada pela escola) constrói, em grande maioria, o posicionamento generalizado diante das produções cinematográficas no sentido de desqualificá-las. Porém, Duarte (2009) ressalta que,

(...) de um modo ou de outro, o cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante em formação cultural das pessoas (op. cit., p. 70).

Apesar disto, ainda é difícil romper com a barreira hegemônica que entende o cinema apenas como espaço de entretenimento e diversão, afastando a compreensão do mesmo enquanto fonte de conhecimento. Como reconhecimento das relações entre o cinema e a formação cultural de todo cidadão e a forte influência de tecnologias dentro da escola, algumas iniciativas aparecem através de projetos individuais guiadas por professores de acordo com a possibilidade do tempo e espaço de trabalho com filmes, enquanto prática pedagógica em suas aulas. Neste sentido, o cinema se torna uma ferramenta auxiliar, que ajuda na compreensão de conteúdos e conceitos mal compreendidos por outras ferramentas pedagógicas, como o texto. Duarte (2009) aponta comparações entre a utilização de textos literários em relação ao uso de audiovisuais enquanto recurso didático. Ao utilizarem os textos, normalmente

(...) dispomos de algum conhecimento de literatura para orientar as escolhas que fazemos, o modo como vamos apresentá-lo e a definição de nossos objetivos, (...) entretanto, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre o cinema, mas sim pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica

como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica (op. cit., p.71).

Situações como estas só afirmam a desvalorização do audiovisual diante de outros instrumentos pedagógicos utilizados em ambientes formais como a escola.

Em entrevista com sete (07) professores do IEF/UFF que utilizam ou já utilizaram o audiovisual em suas aulas na formação de professores, constatou-se que a grande maioria faz uso de filmes para a facilitação da aprendizagem, por acreditarem no audiovisual como um bom recurso durante suas aulas por proporcionar a melhor compreensão de conteúdos que compõem o planejamento de cada disciplina. Um desses professores justifica dizendo que o filme *“auxilia muito a alcançar uns objetivos específicos, principalmente se for em Gênero e Sexualidade, por poder analisar determinadas coisas que as vezes você, no texto, não dá conta”*(ENTREVISTADO C). Por isso, ele é entendido por muitos como um *“facilitador do aprendizado”* e *“um bom fixador de conteúdos”*, como anuncia alguns dos entrevistados.

Assim como os entrevistados, Duarte (2009) aponta que *“cruzar textos filmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar com temáticas complexas com estudantes do ensino médio e superior. Esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas”* (op. cit., p.74). Não significa, contudo, que a utilização do filme deve ser entendida como secundária, como maneira de melhor entender conceitos mal entendidos anteriormente. Ele tem força e potência próprias.

Cabe aqui, entender que é possível e necessário *“perceber as questões por diferentes olhares.”* Neste sentido, *“o filme ajuda a gente a ter um outro olhar sobre aquele determinado conteúdo, então é por isso que eu também utilizo essa forma de trabalhar”*, se posiciona o entrevistado B. Ele é entendido então como uma ferramenta tão importante quanto outras, com particularidades que limitam e/ou favorecem a sua utilização de forma pedagógica.

Diante dos entrevistados, a intencionalidade pedagógica do uso do filme fica evidente ao enfatizarem que não o utilizam como uma atividade para o entretenimento. Todos usam ou já usaram algum audiovisual em suas aulas de maneira planejada, condizendo com os objetivos a serem traçados naquele momento.

“Levando em consideração que o filme é uma atividade prazerosa, então a gente trás à nossa reflexão um dos elementos culturais fundamentais que é o cinema. O que a gente poderia, a partir da educação pelo e para o lazer, é colocar na nossa vida cotidiana

o contato com os filmes, que é o cinema. Então a gente seria educado pelo lazer e para o lazer.” A fala de um dos professores, entrevistado F, é provocadora.

A educação para o lazer aproxima a idéia de que é necessário criar um olhar sensibilizado para práticas culturais espalhados pelos centros urbanos. Assim como outras práticas de lazer como o teatro, a música, as pinturas e as fotografias, o cinema traz consigo padrões estabelecidos histórico e politicamente que influenciam mundialmente o gosto dos espectadores e a preferência por filmes com características específicas.

Depois de uma experiência com 25 crianças de classes populares entre sete e treze anos, Rosália Duarte (2009) se surpreendeu ao analisar as relações que estas crianças estabelecem com o cinema e os filmes que vêem. Ela apresenta “que aquelas crianças haviam assistido a um impressionante número de filmes, em DVD e em canais abertos de televisão, e que fazem isso com absoluta regularidade (o ano todo, várias vezes por semana)” (op.cit., p.79). Apesar disto, “uma enorme quantidade de filmes vistos, revistos e desejados, (re)conhecidos e lembrados, porém, quase todos de mesmo padrão e origem” (idem, p. 80). Situações como esta demonstram como a ausência ou pouco contato com outros formatos estéticos dificulta uma melhor avaliação quanto ao gosto daquilo que é visto por eles, pois o acesso à diversidade é uma fonte importante de aquisição de conhecimentos que tornam possível uma melhor elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade (idem, p. 81).

Neste sentido, Duarte (2009) aponta que “do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema” (idem, p.72).

Para que isto seja possível, é necessário dar a possibilidade de acesso às mais variadas maneiras de criação nos mais diferentes espaços culturais da cidade. A predominante preferência por filmes Hollywoodianos tendência a restringir o contato com filmes de outras nacionalidades e, por conseqüência, filmagens com outros ritmos, formas, expressões etc.

Professores do IEF/UFF concordam com esta colocação ao mencionarem que desejam “*construir mesmo, em alguns, a visão e leitura de outros universos que não sejam o que a gente tem estabelecido no senso comum: só Hollywoodiano, que produz muita coisa boa, mas não é só Hollywood, né? A gente tem o cinema nacional, a gente têm, as vezes, um documentário iraniano, um filme sueco, alguma coisa que vai trazer outro olhares*” (ENTREVISTADO C).

O que vai ao encontro de Duarte (2009) quando afirma que

Diante disso tudo, parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as novas gerações a ver filmes, tendo como objetivo construir conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, como um incentivo de atração e indiscutível potencial criativo (op, cit, p.82).

O que também é problematizado por Fresquet (2010), quando propõe como maneira de romper com tais questões:

É importante multiplicar e diversificar as formas desse possível encontro: oferecer um amplo leque de filmes de diferentes épocas e gêneros, em particular desse cinema que não é fácil encontrar em locadoras ou no circuito comercial; criar cineclubes, promover atividades para estudantes e professores nas salas de cinema e levar o cinema, através dos seus filmes, nas salas de aula, salas de espera, enfermarias ou recintos de reclusão; desenvolver propostas de exercícios, experimentações com os recursos que hoje são cada vez mais acessíveis técnica e economicamente; projetar cinema mudo no pátio, nos recreios; criar pequenas cabines nas bibliotecas... Aprender a ver cinema é aprender a ver o outro, configurar novos encontros entre o eu e o mundo. Um “outro” que vem de outros espaços e outros tempos e descobrir que existem infinitos olhares para vê-los. Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender (op.cit., p.02).

É a partir desta sensibilização para a aprendizagem e da restauração de valores, que o cinema pode ser entendido como um possível espaço de formação.

Neste sentido de entender o cinema enquanto gesto de criação, texto, linguagem e arte, como Fresquet afirma em uma mesa de debates durante um evento em 2011⁷, é possível pensá-lo enquanto criação e, ao mesmo tempo, criador e educador. Isto por que

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente (PERISSÉ, 2009, p. 37).

Ideias também defendidas pelo entrevistado C, quando se posiciona dizendo: *“Você tem que estar atento ao que você está vendo, mesmo que você discorde do que você veja, não é necessário ter uma concordância absoluta e nem deve né, a princípio. Mas você*

⁷ SEMINÁRIO CLARO CURTAS -- Educação Audiovisual | Audiovisual na Educação realizado no dia 23 de agosto de 2011, no Museu da Imagem e do Som -- MIS-SP.
Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=FEVFKhytyvg> (Acesso em 11 de Julho de 2013 às 20:12h).

discute, você pensa, você diz que gosta e o porquê...em algum momento isso pode ser útil pra você no pensar outras situações mesmo.”

O filme só pode ser entendido neste sentido, sobretudo, porque ele estimula a criação e recriação de concepção através daquilo que o toca em uma obra de arte, neste caso, o filme. É necessário entender que este ser que se encontra do outro lado da tela, o espectador, observa as imagens em movimento na tela de exibição e o interpreta de maneira a relacioná-las com tudo aquilo já vivido por ele em outros espaços (formais, não formais e informais) desde o seu nascimento. Suas experiências com o cinema – ou a ausência delas –, as relações com parentes, amigos, escola e consigo mesmo é que vão direcionar o olhar deste indivíduo diante daquilo que é visto. Ele é entendido, então, não somente como um espectador “oco”, e sim enquanto sujeito, fruto das relações sociais, culturais, históricas e políticas e que está em constante ressignificação.

Segundo Duarte (2009), poucos eram os estudos da área cinematográfica que se propunham a entender melhor quem era o espectador que faz uso de audiovisuais. De acordo com a mesma autora, “pensava-se que o receptor (o espectador) é alguém que recebe passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas naqueles artefatos e que tem sua atividade intelectual pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual.” (idem, p. 54) A partir de 1980, porém, percebeu-se que

(...) por trás do chamado “receptor” (agora colocado entre aspas) existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa na produção dos significados das mensagens. Pesquisas realizadas nessa área mostram que o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia (idem, p.54).

É neste sentido que “*o recurso audiovisual propicia, em primeiro lugar, leituras diferenciadas dos sujeitos porque você vai interagir com as suas vivências e essa é uma questão pra mim que é interessante*”, expressa um dos professores do IEF/UFF, entrevistado A.

A arte, de maneira ampla, nos toca, pois

A luminosidade da obra de arte, sua iniciativa, penetra-nos de cima a baixo. Ilumina porões e sótãos, planos inconscientes e “setores” de consciência. Pode alegrar ou assustar. Intrigar ou entristecer. Influencia-nos e impressiona-nos mais do que possamos calcular. Não estamos passivos, porém (PERISSÉ, 2009, p. 33).

E, mais que isso, “*se te tira da zona de conforto seja lá qual for, ou se te agrada, é fundamental isso na complementação da disciplina*”, diz um professor, entrevistado C, a

respeito da utilização do audiovisual em suas aulas na formação de professores. Perissé (2009), vai ao encontro à fala desse entrevistado quando acredita que “vencendo passividades e inércias, quem se aproxima da obra de arte, torna-se autor de sua interpretação e, de certo modo, recriador da obra. E por isso, e só assim, poderá aprender” (op. cit., p.39).

Segundo Duarte (2009), “o cinema já faz parte, há bastante tempo, das aulas de História e Geografia. Parecem ser os professores dessas disciplinas os que mais participam de projetos institucionais que articulam cinema e escola” (p. 74). Aqui, compreendemos como importante que a Educação Física Escolar, enquanto prática pedagógica, seja capaz de ter presente em suas aulas a exibição de filmes.

A utilização do audiovisual durante as aulas, o contato com projetos nesta área e a liberdade que projetos de Iniciação à Docência possibilitam, além de experiências fora da universidade, faz com que seja possível que os alunos do IEF/ UFF, futuros professores, questionem-se a respeito do cinema enquanto possibilidade na escola durante as aulas de Educação Física. Por isso, o “Projeto Cinema” foi criado em 2012, como parte do PIBID. Estabelecendo uma relação entre as exibições, a troca de experiências e aulas em quadra, o intuito deste projeto é instigar debates a respeito de situações que perpassam pela disciplina curricular Educação Física.

Composto por dois Professores Supervisores que acompanham o planejamento das aulas do PIBID, o Projeto Cinema foi executado em dois (02) Colégios Estaduais do município de Niterói, atingindo como público os alunos da EJA⁸ e ensino médio regular. A estes professores foi perguntado em entrevista a respeito da aceitação do Projeto nas escolas e do possível impacto deste para os alunos.

Um deles comenta: *“Eu gosto muito do Projeto Cinema e tenho certeza ele traz resultados positivos pedagogicamente falando. Os alunos, eles conseguem fazer na discussão uma referência entre o filme que está sendo passado e a atividade prática que desenvolvem depois. Então eu vejo sim um aspecto positivo do projeto cinema na pedagogia para o aluno”*.

E o outro Professor diz que *“foi uma boa iniciativa, já que os alunos deste seguimento (EJA) escolar têm muita dificuldade em interpretação de textos. O filme prende mais a atenção deles e, conseqüentemente, o debate após a exibição gera resultados mais imediatos para nós que estamos os avaliando e para os alunos que*

⁸ Educação de Jovens e Adultos.

conseguem fazer essa ponte entre o assunto do filme e a realidade deles. Esse exercício de interpretação para eles certamente é mais motivante e prazeroso”.

Apesar de algumas dificuldades que atravessaram o projeto, como a falta de cuidado por parte da escola com os aparelhos necessários para a exibição dos filmes, os alunos se mostraram interessados em tentar melhor entender as possíveis relações entre os filmes exibidos e as aulas de educação física, através da discussão de temas transversais.

Para o segmento EJA, o Professor Supervisor do projeto acredita *“que o impacto para eles tenha sido positivo, pois tiveram que compreender as histórias para que pudessem pensar nas suas próprias. Quando fazemos isto temos a chance de mudarmos o que não está bem resolvido na nossa vida. Seja a maneira de pensar, de agir ou de se comportar diante de alguns fatos que nos agrada ou não”.*

Já para o outro entrevistado: *“Acho que impacto, talvez seja uma palavra muito forte, mas eles entendem a relação entre o filme e as coisas que estão acontecendo. A parte cinematográfica e o filme em si e a atividade que eles fazem depois, a parte prática. Eu vejo que eles fazem a relação. Mas dizer que há um impacto eu acho que é um pouco forte”.*

Fresquet lembra, durante a participação em uma mesa de debates em 2011, que a resposta obtida através do cinema é algo que acontece em longo prazo e não de forma imediata. Isto porque o modo de afetar do cinema vai para além do espaço/tempo de exibição e ultrapassa a intencionalidade pedagógica. Esta mesma autora diz que “o cinema é suficientemente intenso e forte para mobilizar encontros que estão muito distantes do imediato” e que ultrapassam o ambiente escolar.

Neste sentido, a relação entre cinema e educação física se estabelece a partir do momento que se reconhece que é possível não só multiplicar pontos de vistas, mas criar limites para além do que se pensava a respeito de modelos e identidades pré-determinados. Pensar a possibilidade de emancipação durante as aulas de Educação Física enquanto prática pedagógica dentro da escola através do gesto de ver, ouvir e de questionar é identificar a importância da relação de práticas da cultura corporal de movimento e a formação de um cidadão crítico e emancipado.

V. Considerações Finais

O melhor entendimento sobre os conceitos de cinema, educação e educação física faz com que seja possível fazer uma relação do cinema durante as aulas na escola, em especial pela prática pedagógica Educação Física.

É importante que seja compreendido que a Educação Física e a escola, em sua totalidade, desejam e precisam formar cidadãos críticos, objetivando que esta capacidade de melhor analisar filmes, por exemplo, seja externalizada para situações que vão para além da escola, como por exemplo, ao se depararem com uma reportagem escrita ou televisionada, um clipe ou uma conversa informal entre amigos.

Sobre cinema e educação, suas relações e desafios, concordo que

O grande desafio de estreitar a relação entre cinema e educação é favorecer condições para uma revolução. Uma revolução coletiva de alteridade. Uma revolução pacífica, amorosa que, através do trabalho de professores, artistas e profissionais, legitime a autoria de crianças e adolescentes no ato de criação e produção cultural. Trata-se de um grupo social que ainda não tomou (tomamos) consciência do seu poder pelo número e pela força criativa. Inventar formas de aproximação do cinema e a educação dentro e fora do currículo, e inclusive dentro e fora da escola nos anima a um devaneio: o combate ao imperialismo e outras formas de hegemonia econômica e cultural (FRESQUET, 2010, p. 02).

Por entender que esta relação não se estabelece de forma pontual, onde tudo faz parte de um processo que será estabelecido de acordo com o espaço/tempo de cada indivíduo ou instituição e que, segundo Duarte (2009)

(...) o gosto pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes,” (...) além de favorecer o acesso a bons filmes, é preciso também ensinar a analisá-los e a julgá-los, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo a elas os nossos critérios de gosto (op. cit., p.82-83).

A maneira com que observamos o mundo, portanto, não deve ter entendida simplesmente como algo biológico. O modo com que observamos e assimilamos tudo ao nosso redor, é resultado das vivências e experiências de cada ser humano de maneira singular. Falar em *educação do olhar* significa afirmar que, para além do biológico, nossos olhos observam de maneira cultural e, portanto, a partir de uma história individual que é construída em um determinado coletivo (contexto).

Neste sentido afirma-se a relevância da utilização dos filmes durante as aulas de Educação Física na medida em que tencionam questionamentos, provocam inquietações e estimulam constantes debates fora do espaço das quadras e o ambiente formal da escola.

Escrever este Trabalho de Conclusão de Curso foi surpreendente. Foi possível solucionar dúvidas e obter respostas sobre questões que me atravessam desde à entrada na Universidade. Asseguro que todos os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos, respeitando as limitações de tempo que todo Trabalho de Conclusão de Curso está sujeito.

O mais importante, porém, foram as dúvidas e questionamentos que surgiram ao longo desta trajetória que me fazem ter mais curiosidade e vontade de continuar pesquisando. A conclusão da primeira etapa, enquanto pesquisadora, estimula a querer responder novos questionamentos e encontrar diferentes perguntas: de que maneira os alunos observam a utilização do cinema durante as aulas, em especial, as de Educação Física? Conseguem fazer uma relação dos assuntos exibidos nos filmes com as aulas de Educação Física na escola? Levam para fora da escola estes debates?

Depois de saber um pouco sobre a relação entre cinema e educação na formação de professores do IEF/UFF, através das entrevistas, proponho-me a identificar futuramente o que isto representa não só para os professores, mas também para os alunos.

A pesquisa do/no cotidiano enquanto metodologia potencializou o meu olhar para aspectos ainda não observados anteriormente. A maior atenção dada às múltiplas linguagens presentes na Escola, afirmam e valorizam as características individuais daqueles que a formam. O melhor entendimento do ambiente formal da escola, através de um olhar mais minucioso e voltado para a corporeidade da comunidade escolar, fortalece as possíveis relações dentro deste futuro local de trabalho.

A conclusão deste trabalho marca o fim de uma etapa muito importante em minha vida. O amadurecimento pessoal percebido ao longo desses quatro anos enquanto aluna do curso de Licenciatura em Educação Física confirma os sentimentos vividos ao longo da elaboração deste trabalho. A oscilação entre os sentimentos dúvidas quanto à escolha dos autores, tema, objetivos e palavras contidas neste documento; e a segurança presente nos valores e nos princípios indispensáveis neste documento moveu a trajetória de oito meses até a concretização do TCC.

Por fim, sinto-me segura, convicta e ansiosa para que possa materializar em meu dia-a-dia profissional os fundamentos aqui explorados.

Referências

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês (Orgs.). *Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 13-37.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. In: *O que é jornalismo/editora/cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2000, Coleção Primeiros Passos. P 123 – 187

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, Coleção Temas e Educação.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**. 5 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2003.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LA TORRE, Saturino ET all. **Cine para la vida, formación y cambio en El cine**. Octaedro: Barcelona, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Carmen et all. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1992