



**I CONGRESSO DE ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG**  
14 a 16 de outubro de 2014  
Local: Câmpus – Pirenópolis



## **CINEMA NA ESCOLA: reflexões acerca da educação estética da infância, uma experiência do Pibid**

Luiza Pereira Monteiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> de Fundamentos da Educação  
Universidade Estadual de Goiás, UnU São Luís de Montes Belos  
Email: [luizaintelect@hotmail.com](mailto:luizaintelect@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Busca-se refletir acerca do cinema como possibilidade de ampliação formativa para crianças e adolescentes, na escola pública do presente. Tomamos como ponto de partida para as reflexões, as experiências adquiridas a partir da realização do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid<sup>1</sup>): Educação, infância e cinema (2012-2013), reedição em 2014; ambos desenvolvidos na Escola Municipal São Vicente, de São Luís de Montes Belos Goiás.

A ideia de se trabalhar com o cinema na escola surgiu da articulação com o projeto de pesquisa sobre a mesma temática e, em decorrência, da necessidade de se buscar alternativas pedagógicas, que estimulassem, nos educandos, o desejo e o interesse pela construção do conhecimento e pela escola. Ao mesmo tempo, proporcionar às acadêmicas do Curso de Pedagogia experiências pedagógicas que lhes permitissem enfrentar os desafios postos à instituição escolar na contemporaneidade.

Identifica-se por meio de pesquisas, que há um discurso recorrente sobre a crise da escola, da educação, de autoridade docente e da família, (MONTEIRO, 2008), como tentativa de responder aos desafios postos à educação na contemporaneidade. Os problemas da escola são agravados com a questão da dependência química, do tráfico de drogas – no seu entrono e no seu interior - bem como de crianças e adolescentes vítimas de violências, como o abuso sexual, a prostituição infanto-juvenil, a gravidez na adolescência, adolescentes em medidas sócioeducativas, etc..

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vinculado ao Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Diretoria de Educação Básica Presencial – Deb.

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014

Parte-se do entendimento de que a questão da indisciplina e da violência na escola está, em certa medida, vinculada ao anacronismo existente entre as práticas escolares e as experiências de socialização das novas gerações, as quais vivenciam um novo padrão de relação com o tempo e o espaço, dado pelo avanço das tecnologias da comunicação e, com efeito, pela mediação dessas novas tecnologias - como internet, celulares, os iped, ipod, as redes sociais, a televisão entre outros - nas relações sociais. Partimos também da compreensão de que está havendo mudanças nos padrões de subjetivação dos sujeitos contemporâneos (FOUCUALT, 2011), os quais devem ser refletidos pelos docentes, com o objetivo de buscar alternativas de ensino e aprendizagem, que correspondam aos interesses dos educando e a esse novo jeito de ser, de perceber, de se relacionar e de aprender das crianças e adolescentes do século XXI.

As estratégias pedagógicas devem facilitar a fluidez do pensamento, de modo que os mesmos possam fazer a crítica daquilo que os aprisiona e os aliena, como por exemplo, o fluxo excessivo de imagens na comunicação, que condiciona o sujeito a não pensar e, aos poucos, desenvolver certa intolerância com o tempo da leitura textual.

As maneiras de sentir, de perceber, de olhar e de ser dos indivíduos são historicamente determinadas. Adorno e Horkheimer (1974<sup>2</sup>, apud Harouche, 2008) falam de um processo de racionalização e mistificação das massas, dado pela produção industrial de bens culturais. Esse processo produz uma agitação constante, que modifica o comportamento dos indivíduos, uma vez que incide sobre a maneira de ser e de viver, de olhar e de sentir, que provoca uma ausência de reflexão, dada pela intensidade, pela rapidez e o imediatismo das informações veiculadas pelas imagens e as tecnologias. Nesse movimento, segundo os autores, a imaginação e a espontaneidade criativa dos indivíduos se atrofiam, transformando-os em consumidores autômatos, ou seja, alienados.

É na contramão deste processo que se pensa o cinema na escola. Ele possibilita um defrontar-se com a imagem e com a tecnologia de outra maneira. Não mais de modo irrefletido e alienado, mas ao contrário, é a imagem como um campo de análise, de paragem para a reflexão estética, para o pensamento e a crítica sobre o pensamento. É a imagem como um campo de significação e ressignificação de nós mesmo, das relações sociais e do mundo. Porém, não é qualquer imagem, nem qualquer cinema, é o cinema como arte, que possibilita a experiência estética, a reflexão temática e a própria compreensão histórica do cinema como um evento cultural e técnico, como uma ficção criativa, como representação fílmica de realidade, como adaptação literária, como editoração e montagem, enfim, é o cinema como linguagem e estética.

### **Cinema e infância**

---

<sup>2</sup> DORNO, T. & HORKHEIMER, M. La production industrielle de biens cultural. Raison et mystification des masses". Em: La dialectique de la raison. Paris: Gallimarde, 1974.



# I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014  
Local: Câmpus – Pirenópolis



O cinema pensado dessa forma permite uma formação humana densa e, ao mesmo tempo, possibilita a realização da crítica à alienação provocada pela reprodutibilidade técnica da obra de arte, como aponta Walter Benjamin (2012), que faz a crítica da perda da aura do cinema como arte e, ao mesmo tempo, afirma que a reprodutibilidade do cinema é progressista, isto é, menos problemática do que das outras artes, uma vez que ele não altera a relação com as massas, por conta da sua característica específica diante do espectador. Este desenvolve diante da obra de arte cinematográfica

O comportamento progressista, que se caracteriza por combinar, íntima e imediatamente, o prazer em vê-la e vivenciá-la com o julgamento típico de um entendido. Essa combinação constitui um importante indicador social. [...] No cinema, a fruição e a crítica coincidem. Por isso, o mesmo público que reage de forma progressista diante de um filme cômico reagirá de forma retrograda diante do surrealismo. (BENJAMIN, 2012, p. 25-26).

O mesmo não ocorre nas outras artes como, por exemplo, a pintura, por conta da diminuição da significação social, portanto da fruição e da crítica, bem como pela própria característica de sua organização para apreciação das massas. O cinema é a arte da apreciação, não apenas individual, mas, sobretudo coletiva, o que somado às diferentes ressignificações, produz efeitos de diálogos, integração, participação e crítica, simultâneos ao processo de fruição.

Ele possibilita uma aprendizagem lúdica, dialógica e reflexiva frente a imagem. Ele também contribui para a retomada do prazer na relação com a leitura e a escrita na medida em que as próprias construções das imagens passam a ser objeto de estudo e reflexão. Nesse processo, o educando é instigado a pesquisar, a refletir e a entender os procedimentos de construção daquela narrativa.

Pensar uma educação estética da infância remete a entender a infância como uma categoria historicamente construída e como crianças e adolescentes reais, de carne e osso, que vivenciam e sofrem os impactos das mudanças contemporâneas, em especial as decorrentes dos avanços tecnológicos e midiáticos. Objetiva-se pensar a criança e o adolescente na interface das tecnologias de comunicação e da educação refletindo sobre as possibilidades de se promover, neste contexto, uma educação estética da infância e uma crítica do presente.

A criança e o adolescente são pessoas, cidadãos com direitos a ter seus direitos devidamente respeitados e garantidos como prioridade absoluta, como aponta o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu Art.4º. Devem ser considerados como atores sociais, sujeitos de seus processos de socialização, consumidores com poder, indivíduos em processo de formação para a autonomia e para a emancipação, isto é, pessoas que estão aprendendo a exercer seus direitos, sua cidadania. “A infância é uma categoria ao

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014

mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas.” (BELLONI, 2009, p.VIII).

Pensando com Belloni (2009), defende-se que, no momento atual do estudo sobre a infância, é preciso avançar na discussão para além da ideia histórica de infância e compreender as dificuldades enfrentadas nos processos educativos contemporâneos, de modo que possibilite a se pensar as mudanças históricas, a partir da consideração da educação da criança e do adolescente em si e para si. Condição *sinequanon*<sup>3</sup> para uma efetiva educação que promova a formação integral do ser humano, em um contexto de convivência diária com as novas tecnologias de comunicação.

As mídias caracterizam-se essencialmente por um avanço técnico e pela globalização, características inéditas cuja combinação possibilita um grau de eficiência sem precedentes na história da humanidade. As mídias são dispositivos complexos com claras tendências estruturais à concentração da produção, à conseqüente uniformização dos conteúdos e formatos, tendo como corolário uma incrível eficácia econômica e comunicacional. Tais características tornam os sistemas midiáticos globalizados, terrivelmente poderosos como dispositivos de reprodução das estruturas simbólicas da sociedade, atuando como meios eficazes de construção e preservação da hegemonia de grandes conglomerados econômicos internacionais (BELLONI, 2009, p.VIII).

Em contextos de hegemonia da comunicação midiática e em rede, a escola tende a perder espaço e importância como *locus* de formação das novas gerações, sobretudo pelas “dificuldades de comunicação com as crianças e os adolescentes, que chegam a ela carregadas de culturas midiáticas” (BELLONI, 2009, p. VIII). A escola insiste em minimizar ou até mesmo ignorar essas mudanças como força de mobilização, de formação de opinião e de novos processos de subjetivação, que interferem nas maneiras de ser, sentir e agir; com efeito nos modos de aprender e se relacionar.

Os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos processos sociais, métodos de trabalho, mudanças culturais profundas, novos modos de aprender e perceber o mundo (e, portanto de intervir nele) com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais. Dai decorrem algumas grandes questões, cruciais para o futuro da instituição escolar (BELLONI, 2009, p. VIII e IX).

Posta esta realidade cabe a escola e aos educadores de um modo geral interrogar-se: o que se pode fazer para que as crianças e adolescentes se tornem utilizadores críticos das novas tecnologias e não apenas

---

<sup>3</sup>“sem a/o qual não pode deixar de ser”.



# I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014  
Local: Câmpus – Pirenópolis



consumidores passivos de representações estereotipadas e segregatórias? Como pode a escola pública contribuir para a inclusão das camadas populares na sociedade do conhecimento, e não reafirmar a exclusão de futuros “*ciber-analfabetos*”? Como a escola pode continuar assegurando, neste contexto, o seu papel de instituição de formação cidadã e de democratização do saber e da cultura?

De certo existem caminhos diversos que podem ser adotados como possibilidade de responder a essas questões e de promover uma educação escolar que garanta às crianças e adolescentes uma formação capaz de incluí-los na sociedade do conhecimento de modo crítico, democrático e ético. Não obstante, acredita-se que entre esses caminhos não se pode seguir aquele em que se negue ou ignore a própria realidade, fato que ainda é presente, em grande parte das escolas.

Adota-se neste texto, o caminho que toma o cinema como mecanismo pedagógico e interdisciplinar, acreditando que o mesmo possibilite uma formação crítica, estética e ética de crianças e adolescentes, em contexto de profundas mudanças sociais e culturais, dadas pela sociedade do conhecimento. O termo sociedade do conhecimento, a meu ver, é uma referência à sociedade contemporânea, ou seja, à sociedade tecnológica, à sociedade em rede, às novas mídias. É essa sociedade em que as informações, os dados, os conteúdos estão disponíveis na internet e podem ser acessado de qualquer lugar e a qualquer hora. Hoje as informações são democratizadas, os conteúdos estão disponíveis a todos, e a qualquer momento, podem ser acessados pelo próprio celular. Nessa sociedade qual seria então o papel da escola? Que tipo de formação ela poderia dar aos seus alunos, para que eles não sejam meros *ciber-analfabetos*?

## **Metodologia: os sujeitos da escola**

A metodologia de trabalho toma como ponto de partida a realização de um diagnóstico sobre os sujeitos da Escola Municipal São Vicente, que se localiza na periferia da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás, cuja população é de 76.034 habitantes (IBGE, 2010) e está localizada há 120 km da capital do Estado, Goiânia. A mesma atende cerca de 220 alunos de baixo poder aquisitivo, da zona urbana e rural. Na cidade a escola é considerada o reduto dos alunos excluídos, expulsos e transferidos de outras escolas, por indisciplina, violência, uso de drogas, prostituição etc.. É o lugar dos alunos “problemas”, dos “anormais”, dos “marginais”, dos drogados, enfim, daqueles que não tem lugar social, de acordo com o discurso corrente

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014

entre os educadores da cidade<sup>4</sup> (FOUCAULT, 2002b). A definição desta escola para o desenvolvimento do projeto se deu em função desse discurso desolador sobre os sujeitos educandos da mesma.

Por sujeito, compreende-se a criança e o adolescente, que usufruem dessa condição de dois modos: como sujeitos de direitos, concepção da Política “Proteção Integral” materializada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90; e como sujeitos sujeitados, por serem eles ponto de aplicação de técnicas e disciplinas normativas, sem, no entanto usufruírem, da condição de sujeitos soberanos como aponta Foucault (2002b). De acordo com este autor, os sujeitos são produzidos historicamente por meio das relações de poder e saber, que os classificam, pelo discurso, em normais e “anormais”, em bons e péssimos alunos, em disciplinados e indisciplinados. Discurso que os criminalizam e os adoecem, transformando-os em risco social e, com efeito, excluindo da escola, aqueles que não se adaptam á norma da mesma.

O poder se exerce em rede. São múltiplas as relações de poder, que perpassam a sociedade, ele não se localiza em um ponto determinado da sociedade, nem é algo que uns detém e outros não. O poder e o saber são indissociáveis, ele circula nas relações sociais e são legitimados pelo direito, que produz efeito de verdade, por meio do discurso verdadeiro. O discurso é entendido por Foucault (2002a) como algo que é mais do campo político e menos do âmbito da gramática, ele transforma as coisas em verdadeiras e falsas e as produzem.

Somos submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma: é o discurso verdadeiro que ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigado a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver, ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2002, p.29).

Foi pela força do discurso verdadeiro e do saber-poder que, no momento em que se foi apresentar o projeto para a Secretária da Educação do Município de São Luís de Montes Belos, e propor um convênio entre a universidade e a prefeitura para a realização do mesmo, ela solicitou que se deslocasse o projeto – que ia ser desenvolvido na E. M. Cristiano Friaça - para a E.M. São Vicente, sob o argumento discursivo de que a escola era muito violenta, e que ela já não sabia mais o que fazer, ao mesmo tempo, percebia o projeto com um grande potencial para intervir nos problemas sociais da escola.

Após algumas reuniões na escola, com o coletivo de professores, e feita a seleção da professora que faria a supervisão *in locu*, realizou-se um diagnóstico inicial com o objetivo de compreender a problemática ali posta pelo discurso político-pedagógico da Secretária e dos professores. Aplicou-se um questionário, com

---

<sup>4</sup> Pode-se afirmar entre os educadores cidade, visto que até entre os professores da universidade e alunos da graduação, que fizeram pesquisa monográfica na escola, o discurso é o mesmo, inclusive entre os Conselheiros Tutelares.



# I CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

14 a 16 de outubro de 2014  
Local: Câmpus – Pirenópolis



questões abertas e fechadas, a todos os alunos do sexto ao nono ano, presentes no dia, visto que as ações do projeto seriam desenvolvidas com esse público, que computava cerca de cento e vinte crianças e adolescente, sendo o maior contingente de adolescentes. As questões abordavam aspectos como: idade, sexo, repetência, o que eles achavam da escola, quais eram as disciplinas preferidas e quais justificativas para tal, se tinham inimigos na escola ou fora dela e as justificativas para as inimizades, se já havia sofrido violência ou praticado; que tipo de violência havia sofrido e praticado, o motivo dessas práticas, qual o sentido da violência, e outras questões menos relevantes.

As respostas fizeram compreender o perfil desses sujeitos e a procedência dos discursos recorrentes entre os profissionais da educação daquela cidade. Dos 74 alunos que responderam o questionário, 39 declararam ter idade entre 11 e 13 anos, e 17 estavam na faixa etária de 14 aos 17 anos, o restante não declarou. Destes, 43 são do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Observou-se que a maioria estava em transição entre ser criança e adolescente, de acordo com ECA define como criança os sujeitos até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aqueles que estão entre doze dezoito anos, para efeitos da lei. Na prática a idade desses sujeitos é determinada pelas suas condições de existência e por suas experiências de vida, que os transformam numa espécie de pequenos adultos, dado o sofrimento e a relação com o trabalho, seja ele doméstico ou na informalidade.

É importante ressaltar, que o comportamento eufórico e inquieto dos sujeitos da escola é próprio da idade e não pode ser interpretado apenas como indisciplina ou desinteresse. Há que se pensar no seu estágio de desenvolvimento psíquico, físico, emocional e social, no seu processo de transição entre o ser criança e o ser adolescente, de um lado, e do outro, na passagem da adolescência à vida adulta, para os mais velhos. Segundo Aberastury (1981) estas fases do desenvolvimento humano são extremamente conflituosas. Neste período, os sujeitos

Flutuam entre uma dependência e uma independência extremas, e só a maturidade lhe permitirá, mais tarde, aceitar ser independente dentro de um limite de necessária dependência. Mas, no começo, mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido. É um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e o social (ABERASTURY, 1981, p.13).

Desse modo, seria politicamente sensato que os educadores, além refletirem sobre diacronia existente entre a escola, o professor e aluno, isto é, sobre o distanciamento temporal-secular e os conflitos de poder que existentes entre essas três dimensões, ele também deve parar e pensar sobre as características específicas dos alunos: suas fases de

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014

desenvolvimento, suas condições sociais de existência, a cultura específica das classes populares e sobre os efeitos dos avanços tecnológicos em seus processos de subjetivação e de relações sociais. Essa é uma condição primordial para se repensar as propostas pedagógicas de intervenção escolar, que sejam capazes de incluir as novas gerações das classes trabalhadoras.

Contrariando o discurso generalizante dos profissionais da educação daquela escola, a maioria dos alunos (33), que responderam a questão sobre repetência, disse não ter repetido nenhuma série, apenas 21 deles declararam já ter sido reprovado em alguma série, durante a sua vida escolar. Não obstante, esse quantitativo é considerado como de proporções elevadas, o que demonstra a dificuldade que a escola pública tem de promover a escolarização dos filhos das famílias trabalhadoras. Patto (2000) aponta a cultura, cada vez mais recorrente, nas escolas, de encaminhar para o diagnóstico psicométrico, aqueles “alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento, que vigoram nas escolas” (p.65), todos os profissionais da mesma anseiam a presença e a ajuda de um psicólogo na escola, para resolver os problemas que eles julgam como empecilho ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Por outro lado, os alunos fizeram uma avaliação positiva da escola: a maioria (32) considerou-a boa, 17 acharam-na regular, 16 muito boa e 8 ruim; 01 aluno não respondeu. O que se percebe é que, embora o discurso pedagógico generalize os problemas apresentados por alguns alunos, representando-os de um modo geral, negativamente, o mesmo não ocorre em relação aos professores, de modo generalizado. Os educandos definem muito bem quem são os bons professores e aqueles que de algum modo eles não gostam. Essa definição aparece quando eles optam pelas disciplinas que mais gostam e justificam o porquê da preferência. As maiores reclamações surgiram em relação a falta de estrutura e as más condições de trabalho da escola, e não em relação aos professores diretamente.

Entre as disciplinas preferidas, sobressaíram educação física (34), ciências (32) e matemática (30). As demais tiveram uma adesão menor por parte dos alunos: História: 08, Artes: 13, Inglês: 11, Ens. Religioso: 06 e Português: 09. Cada aluno poderia optar por mais de uma disciplina. Surpreendeu-se com os resultados, sobretudo com a preferência pela matemática, mas quando se observou a justificativa do por que, da preferência, foi possível entender que, mais importante do que o conteúdo em si, é a qualidade das aulas e da relação do professor com os educandos. 67 das repostas justificaram assim: porque gosta, porque entende melhor, porque se identifica, porque gosta do professor e porque são as melhores aulas.

Desse modo, é possível dizer da importância que tem o educador, sua formação e sua metodologia para o sucesso dos alunos, para a continuidade dos seus estudos e a elevação da sua escolaridade. A área de conhecimento preferida é aquela que se consegue entender e o bom professor são aquele conseguem cativar os alunos e se fazer entendido. Para tal, é necessário ter uma boa formação, compreender que ele é, em certa medida, responsável pela formação de uma geração inteira e pela transformação social. Desse modo, ser um bom professor é, sobretudo, estar em



**I CONGRESSO DE ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG**  
14 a 16 de outubro de 2014  
Local: Câmpus – Pirenópolis



permanente formação, é ser professor-pesquisador politicamente engajado com a educação e a infância, por uma sociedade melhor.

No que tange a questão da violência, a maioria (39) disse ter inimigos dentro (21) e fora (18) da escola. As justificativas para as rivalidades são banais, elas giram entorno de: intrigas, de achar o colega orgulhoso, motivos pessoais e, uma quantidade significativa não respondeu. Observa-se que as rivalidades são próprias da cultura organizacional juvenil. São relações que, de certo modo, imitam as relações do mundo adulto. Elas são marcadas por certo jogo de poder e de disputa por territórios e identidades. As questões de empatia e antipatia, a defesa da honra, a fofoca, são também elementos produtores de conflitos entre eles; tal qual ocorre entre os adultos. Desse modo, eles reproduzem de maneira nova, os velhos clichês do mundo adulto.

Quando se pergunta se sofreu algum tipo de violência, apenas 5 admite que sim, a grande maioria diz que não. Desses cinco, 3 sofreram violência física, 1 verbal e outro sexual. Já quando se pergunta se praticou violência, uma quantidade maior (14) admite que sim, mas a grande maioria (58) afirma que não. Os motivos foram pouco respondidos, o que predominou foi a defesa pessoal (4) e brigas por conta de namorada (1). Observam-se, muitas lacunas nas respostas sobre o tema da violência. Acredita-se, que é menos heróico dizer que sofreu violência (5), do afirmar que a praticou (14). Se as lacunas não se explicam pela questão do heroísmo, da auto-afirmação da identidade, pode ser explicada, talvez, pela própria concepção de violência, a qual comparece apenas como violência física, nas suas varias modalidades, sendo que, um único aluno referiu-se a violência verbal. Aos tipos de violência simbólica e psicológica, não houve respostas.

Percebe-se que a categoria inimigo, não significa propriamente violência para eles. As rixas são de outra natureza, parecem significar um campo de lutas próprias dos seus processos de auto-afirmação. Desse modo, não pode ser confundido com indisciplina e violência, porém devem ser passivas de intervenção educativa.

Em relação ao sentido da violência, as respostas apresentam uma certa ambigüidade e confusão. Confundem o tipo de violência com o sentido que ela tem para eles, ficando assim: maldade (11), abuso sexual e assédio (7), agressão (18), falta de respeito (2), crime (1), maus tratos (12), destruição (5), não leva a nada (1), ruim (7) e não respondeu (7). Alguns deles tomam o sentido da violência pela experiência, ainda que não tenha ocorrido com eles próprios. Os sentidos expressos são profundos e viscerais: maldade, falta de respeito, destruição, banalidade e ruim, apontam para uma compreensão que considera a alteridade por um lado, e maleficência da violência por outro, sem, no entanto, considerar sua dimensão econômica, política e cultural.

### **Resultados/considerações finais**

Pirenópolis – Goiás – Brasil

14 a 16 de outubro de 2014

Foi nesse contexto escolar e com esses sujeitos, que a discussão do cinema foi introduzida e desenvolvida pelas bolsistas, desde agosto de 2012 até o presente. As mesmas, antes de iniciar as atividades passaram por um processo de formação teórica semanal e observação da escola durante dois meses, e continuaram por todo o período de desenvolvimento do projeto. Atividades semanais, como oficinas de filmes, aulas e debates sobre história do cinema, linguagem cinematográfica, produção de roteiro e vídeo, participação de mostras de filmes realizadas na universidade, entre tantas outras, tem apresentado efeitos de mudanças significativas na escola, tais como redução da evasão, da indisciplina, da violência. Os alunos além de demonstrar mais interesse pela escola, pela pesquisa se posicionam de modo mais tranquilo, maduro e reflexivo diante das exibições e análises fílmicas. São também resultado do projeto a produção de quatro artigos, resumos e apresentação em eventos científicos; além de duas monografias decorrentes desse trabalho. Desse modo, agradece-se à política do Pibid.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. M. Knobel. **Adolescência normal**. Trad. Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERNARDET, Jean Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL: **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Goiânia, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão, São Paulo; Martins Fontes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos: curso do Collège de France, 1979-1980**. 2ª edição. Organização Nildo Avelino, Rio de Janeiro; Achiamé, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os anormais. Curso do Collège de France (1974-1975)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- HAROCHE, Claudine. **A condição sensível: formas e maneiras de sentir no ocidente**. Trad. Jacy de Seixas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.
- METZ, Christian. **A significação no cinema**. Trad. Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.