



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

PAULO GABRIEL NASCIMENTO MONTEIRO

**DIÁLOGO SOBRE O CINEMA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
PROPOSTA INCLUSIVA**

BRAGANÇA

2021

PAULO GABRIEL NASCIMENTO MONTEIRO

**DIÁLOGO SOBRE O CINEMA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
PROPOSTA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, pela Universidade Federal do Pará

Orientador: César Augusto Martins de Souza

BRAGANÇA

2021

PAULO GABRIEL NASCIMENTO MONTEIRO

**DIÁLOGO SOBRE O CINEMA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
PROPOSTA INCLUSIVA**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado como requisito parcial para aquisição do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, apresentado ao Colegiado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança.

Data de aprovação: _____ de _____ de 2021.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Ms. Karla da Conceição Ferreira
Instituto Federal de São Paulo (Examinadora externa)

Prof^o. Ms. José de Moraes Sousa
Faculdade de Educação/Campus de Bragança/UFPA (Examinador interno)

Prof^o. Dr. César Augusto Martins de Souza
Faculdade de Educação/Campus de Bragança/UFPA (Presidente)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho em memória de minha querida mãe e avó materna, as principais responsáveis e motivadoras de quem eu sou, onde já cheguei e ainda poderei chegar na caminhada da vida.

AGRADECIMENTOS

A minha saudosa e sempre amada mãe, Cláudia, que infelizmente faleceu aos meus 9 anos. Enquanto estive conosco, foi a melhor mãe que eu poderia ter, ensinou-me através do exemplo, e foi um ser humano ímpar, os seus ensinamentos ainda se fazem presentes em meus pensamentos e no esforço que faço para orgulhá-la onde quer que ela esteja, ela é um símbolo de amor que tenho em minha vida, as saudades são eternas.

A minha avó materna, Maria Alice, junto de minha mãe é um de meus maiores símbolos de amor e exemplo de ser humano. Criou-me antes e após a partida da minha mãe, com todo o afeto e carinho, ensinou tudo de mais maravilhoso que se pode ensinar para alguém. Infelizmente, partiu antes desse momento que era tão aguardado por ela e por mim deixando enormes saudades, e é por ela e para ela que dedico todo o meu esforço e vitórias.

Ao meu pai que sempre me amou e me ensinou à sua própria maneira. Nossos diálogos sempre me fizeram refletir e seus conselhos sempre foram de grande ajuda para minha vida, sempre me prestou auxílio de qualquer natureza.

Aos meus tios paternos: Nego, Ivana, Beto, tia Socorro; Meu avô Valtinho, minha saudosa avó Odete, meu primo Vinicius, minha prima Lara, minha prima Yasmin; meu tio materno Fernando juntamente de sua esposa, Aline e seus filhos, Rafael e Fernanda, ambos meus primos.

Quero agradecer também a minha companheira Thaynara por todo o amor, afeto e carinho e todo o apoio, agradecer por todas as vezes que me fez acreditar que eu seria capaz de conseguir vencer minhas batalhas e sempre, de maneira incondicional, me fazer acreditar em mim mesmo. Sou muito feliz de poder te ter em minha vida.

Dedico também a amigos, em especial, Fábio, Jorge, Luciano Borges, João Felipe Moura, Maria Alice aos meus vizinhos que considero como parte da família: Dona Fátima, Dona Zilma; a minha madrinha Maria do Carmo que sempre estendeu a mão para mim. Dedico também a meus colegas de curso, e amigos que formei nessa trajetória na turma de pedagogia 2016 do campus de Bragança, foram muitas emoções vividas.

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao meu orientador César Augusto Martins de Souza, por toda a paciência, disponibilidade, conhecimento dividido comigo desde que o escolhi para ser meu orientador, e acima de tudo, por toda a sua humanidade, ao compreender todas as nuances que eu estava passando e em muitos momentos, disponibilizar o tempo necessário que eu precisava para me recuperar. Ao senhor, toda a gratidão possível e expectativa de voltarmos a trabalhar em outro momento ou em outro degrau de formação.

Por último, quero agradecer a todos o que não foram citados aqui, mas que fizeram parte dessa trajetória e que com certeza, contribuíram positivamente para mais essa etapa, o meu muito obrigado.

Gratidão a tudo que me foi ofertado!!!

*“[...]ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”*

(Paulo Freire, 2002, p. 12)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS DA MODALIDADE.....	11
DEMANDAS EDUCACIONAIS E POPULAÇÕES DO CAMPO.....	15
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E RECURSOS METODOLÓGICOS	17
CINEMA: SURGIMENTO E PROPOSTA PARA ALÉM DA INDÚSTRIA.....	19
CINEMA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO	27
DIRETRIZES PARA AUTORES	27
ARTIGOS.....	33
DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL.....	33
POLÍTICA DE PRIVACIDADE	33

Este artigo será submetido para publicação no periódico Revista HISTEDBR *On-line* ISSN 1676-2584 (eletrônica). Para fins de padronização do *layout* de apresentação deste trabalho de conclusão de curso foi utilizada a fonte 'Times New Roman', tamanho 12, com espaçamento entre linhas de 1,15. As normas de submissão a esta revista encontram-se em anexo.

DIÁLOGO SOBRE O CINEMA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Resumo

O cinema é apreciado de diferentes formas e possui objetivos bem específicos, seja uma manifestação artística e/ou estética ou até mesmo uma projeção de uma possível fantasia, um passatempo que foge à realidade. Contrapondo-se a todas as visões citadas, é possível relacionar o cinema com a educação, tanto na possibilidade de dialogar com as vivências e visões de mundo de forma mais simplificada quanto de problemas sociais mais complexos ou passíveis de um debate um pouco mais crítico, tornando acessível assuntos de difícil compreensão. O cinema é capaz de entregar uma certa eficácia nessa proposta, além de promover interdisciplinaridade em um espaço que é cada vez mais comum a “separação” de determinados assuntos. Para agricultores, camponeses e outros que residem em espaços rurais, o cinema pode ser uma boa alternativa para a inserção desses sujeitos no diálogo, uma vez que através dele (cinema) é possível direcionar informações, levar o diálogo para diferentes grupos sociais. Portanto, é importante compreender estes sujeitos, suas especificidades, a política da modalidade que eles estão inseridos, seus processos de luta por garantia de direitos e promover discussões acerca do cinema como uma proposta educativa, uma ferramenta facilitadora nesse processo de ensino-aprendizagem, além de viabilizar a formação de posicionamentos críticos e de possíveis transformações sociais, a partir da conscientização de grupos que outrora lhes foi negado o direito à informação/educação e de que forma contribuem para o ambiente em sua volta e sociedade que fazem parte.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Interdisciplinaridade.

DIALOGUE ON THE CINEMA IN FIELD EDUCATION: AN INCLUSIVE PROPOSAL

Abstract

The cinema appreciated in different ways and has very specific goals, be it an artistic and/or aesthetic manifestation or even a projection of a possible fantasy, a hobby that escapes reality. Opposing all the views cited, it's possible to relate cinema to education, both in the possibility of dialoguing with experiences and views of the world in a more simplified way, as well as with more complex social problems or susceptible to a slightly more critical debate, making subjects difficult to understand accessible. The Cinema is able to deliver a certain efficiency in this proposal, in addition to promoting interdisciplinarity in a space that is increasingly common to "separate" certain subjects. For farmers, peasants and others who live in rural spaces, cinema can be a good alternative for inserting these subjects in the dialogue, since through it (cinema) it's possible to direct a lot of information that is easy to understand. Therefore, it's important to understand these subjects, the politics of the modality in which they are inserted, their processes of struggle to guarantee rights, their specificities and promote discussions about cinema as an educational proposal, a facilitating tool in this teaching-learning process, in addition to to enable the formation of critical positions and possible social transformations, from the awareness of groups that were once denied due informations and how they contribute to the environment around them or to the society that they are part.

Keywords: Cinema. Education. Interdisciplinarity.

DIÁLOGO SOBRE EL CINE EN LA EDUCACIÓN DE CAMPO: UNA PROPUESTA INCLUSIVA

Resumen

El cine se aprecia de diferentes formas y tiene unos objetivos muy concretos, ya sea una manifestación artística y / o estética o incluso una proyección de una posible fantasía, una afición que escapa a la realidad. Frente a todas las miradas citadas, es posible relacionar el cine con la educación, tanto en la posibilidad de dialogar con experiencias y visiones del mundo de una manera más simplificada, como con problemas sociales más complejos o susceptibles de un debate un poco más crítico. haciendo accesibles los temas difíciles de entender. El Cine es capaz de entregar cierta eficacia en esta propuesta, además de promover la interdisciplinaria en un espacio cada vez más común para "separar" determinadas temáticas. Para los campesinos, campesinos y otras personas que viven en espacios rurales, el cine puede ser una buena alternativa para insertar estos temas en el diálogo, ya que a través de él (el cine) es posible dirigir mucha información fácil de entender. Por tanto, es importante comprender estos temas, la política de la modalidad en la que se insertan, sus procesos de lucha por garantizar derechos, sus especificidades y promover discusiones sobre el cine como propuesta educativa, herramienta facilitadora en este proceso de enseñanza-aprendizaje, además de posibilitar la formación de posiciones críticas y posibles transformaciones sociales, desde la conciencia de grupos a los que alguna vez se les negó la debida información y cómo contribuyen al entorno que los rodea oa la sociedad de la que forman parte.

Palabras clave: Cine. Educación. Interdisciplinaria.

INTRODUÇÃO

No cenário educativo, muitos educadores ainda se baseiam e se sustentam somente no modelo de ensino que contempla a transmissão oral e escrita do conhecimento, não levando em conta outros recursos que também são eficazes, tais como jogos, laboratórios e oficinas. Esses recursos, surgiram em decorrência de avanços tecnológicos que estão presentes no cotidiano dos alunos e de suas famílias. É notório que há inúmeros recursos didáticos e metodológicos de ensino, que podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem, mas que infelizmente não são tão explorados. Essa facilidade, por conseguinte, é obtida ao promover a reflexão entre os docentes e discentes sobre um determinado assunto ao ser dirigido através de uma ferramenta metodológica em sala de aula, contribuindo assim, para o enriquecer do conhecimento de acordo com o que está em debate.

Atualmente, os professores fazem uso de uma série de ferramentas de natureza tecnológica para o auxílio da prática docente, como é o caso do Projetor/data show, do computador, do DVD e da proposta que esse projeto aborda: o Cinema. Essas são ferramentas que possibilitam uma maior atenção por parte dos alunos de maneira positiva, haja visto que, tendo um bom direcionamento, podem auxiliar o entendimento de forma bem lúdica e de fácil compreensão, seja dos conteúdos programáticos ou de qualquer outro assunto, resultando em uma maior qualidade no processo de ensino aprendizagem.

O cinema é uma arte centenária que concebe, descreve, constrói na mesma medida que destrói a compreensão da sociedade e suas respectivas concepções frente a seus assistentes. Além de fazer parte do cotidiano de muita gente é, de certa forma, acessível. Ademais, segundo Napolitano (2011, p. 7) “Há mais de um século o cinema, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo. Dentre estes bilhões de pessoas que regularmente foram, vão e irão assistir a filmes [...] certamente estão incluídos milhões de professores e alunos”. Por conseguinte, podemos compreender que o cinema pode atuar de uma forma conscientizadora ao mesmo tempo em que se constitui como um instrumento de intervenção, de comunicação e de pesquisa, e portanto, de educação. Uma vez que, através de suas imagens, sons e captura de movimentos, consegue a atenção necessária para o que está sendo reproduzido.

Partindo da ideia de que o cinema pode facilitar os processos de ensino aprendizagem, este trabalho propõe o uso do cinema no contexto de Educação do Campo, como forma de promover a inclusão desses sujeitos que constituem essa modalidade educacional. Tendo em vista que a Educação do Campo, carrega todo um histórico de exclusão dos espaços educativos, até por uma certa negligência por parte de autoridades governamentais em relação aos direitos e garantias da população do campo, e em muitos casos por questões etnocêntricas.

Seguindo esse raciocínio, é possível proclamar que a população do campo não participa de debates e discussões acerca de determinados assuntos que requerem um pouco mais de conhecimento técnico, por conta do histórico de exclusão supracitado. E essa

exclusão ainda é bem comum, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) “Os maiores percentuais de exclusão se concentram na zona rural (8,3%)” dados de 2017, surgindo então uma problemática que é falta de inserção desses sujeitos nos processos educativos e suas compreensões da sociedade que estão inseridos e as relações que os permeiam.

Como forma de auxiliar o entendimento do trabalho, em primeiro lugar, será apresentada a Educação do Campo e sua constituição enquanto modalidade, além da inclusão do cidadão do campo nos processos educacionais, ao se adequar os conteúdos à realidade desses sujeitos. Em seguida, este trabalho abordará sobre o cinema, aspectos de seu surgimento e a sua facilidade de dialogar com autores e obras. Tratar-se-á da importância do cinema como facilitador de uma linguagem mais complexa. Essa compreensão é de fundamental importância para a proposta de unir o cinema à Educação do Campo, em outras palavras, é necessário conhecer o contexto da Educação do Campo para que seja possível a inserção do cinema como recurso didático.

A principal finalidade desse trabalho, portanto, é propor um diálogo sobre o cinema como objeto educativo na Educação do Campo. Tornando de extrema importância, o desenvolvimento da pesquisa em uma comunidade que contemple a Educação do Campo. Porém, por motivos de saúde, ocasionados pela pandemia do novo Coronavírus, tornou-se inviável a pesquisa prática, tornando, conseqüentemente, a natureza desse trabalho uma pesquisa bibliográfica, tendo como base artigos, livros - produções acerca do tema.

Quero deixar claro que, a partir do momento mais propício, se tratando de não oferecer riscos à saúde, a pesquisa será retomada na forma prática, ou seja, no deslocamento para a localidade de maneira segura. A pesquisa prática se desenvolverá com aplicação de metodologia, oficinas, rodas de conversa a partir de pautas que seriam trabalhadas nos filmes reproduzidos com os alunos, como uma possível forma de observar a metodologia proposta do cinema apresentada neste trabalho. Os resultados, assim que obtidos, serão analisados para contribuir com a academia em futuros trabalhos acadêmicos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS DA MODALIDADE

O projeto político educacional que baseia a modalidade da Educação do Campo, simboliza um dos maiores marcos no processo de democratização da educação no que se refere à abrangência de indivíduos que outrora lhes foi negado o direito à educação ou foram excluídos de processos educacionais. Antes de tudo, faz-se necessária a compreensão da educação como exercício da prática pedagógica, partindo da prática social, essa sendo exercida por profissionais educadores, através de atividades desenvolvidas no ambiente escolar e a partir de políticas educativas; compreendamos dessa forma, a prática educativa como tendo o mesmo significado que prática pedagógica, segundo Libâneo:

[...] A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. [...] Por outro lado, é preciso compreender, também que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. (LIBÂNEO, 1994, p. 21)

Levando em consideração a forma como a educação se estabelece, é importante compreender o lugar da Educação do Campo, enquanto modalidade inerente aos processos de dinamicidade, envolvendo práticas sociais através do trabalho pedagógico, além de ser também uma forma de privilegiar o subjetivo através da política que baseia essa modalidade, uma vez que as relações estabelecidas na Educação do Campo é uma relação advinda da luta do homem do campo e de movimentos sociais na busca de garantia de direitos.

Ao refletir assuntos dessa natureza e os objetivos dos grupos envolvidos para que seja possível entender os conflitos, é necessário observar as concepções da educação em uma perspectiva democrática, em outras palavras, se é pautado na inclusão ou segregação. O modelo tradicional de educação de certa forma, homogeneiza os educandos, segregando uma parte dos sujeitos envolvidos, sendo, portanto, uma política excludente. Na contramão da educação tradicional, partindo de uma perspectiva de inclusão, é possível valorizar o indivíduo ou o grupo em sua subjetividade, levando em consideração as especificidades que se traduzem na própria identidade.

E essa perspectiva de inclusão, como forma de planejamento escolar, abrange o próprio currículo educacional, adequando-o ao meio em que está inserido, junto aos costumes locais. Como exemplo disso, na Educação do Campo, a inclusão pode ser observada no planejamento do calendário escolar da zona rural, ao levar em consideração a época do plantio, da colheita, da chuva, a relação do homem do campo com a natureza, a sua integração com o trabalho. Sobre currículo, Saviani sintetiza e conceitua desta forma:

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 1995, p. 23).

É indispensável compreender a Educação do Campo e seu confronto com o modelo que foi oferecido antes de essa se tornar a modalidade vigente. O modelo que foi oferecido antes ficou conhecido como Educação Rural. Acerca disso, é interessante conhecer o que é a Educação Rural e porque foi tão importante a sua derrubada pelos levantes políticos que voltavam seus esforços em busca da democratização do ensino. Ao partirmos da compreensão de sua própria proposição, é possível entender que a Educação Rural, era somente uma adaptação da escola urbana para a escola do campo, e obviamente, ignorava as subjetividades, supracitadas, daquele espaço. E que ao invés de oferecer um modelo de

educação que atendesse as demandas do campo, preocupava-se mais em barrar a saída da população do campo para os centros urbanos em busca de formação escolar. O que ficou claro é que era uma maneira paliativa do governo oferecer educação e, ao que parecia, sem se preocupar tanto com o resultado.

Em outras palavras, a Escola Rural adentrou na vida dos camponeses ao mesmo tempo em que os anulou e os invisibilizou, pois lançava um olhar excludente sobre as pessoas do campo e seus costumes, suas técnicas utilizadas no trabalho agrário, sua própria linguagem e até mesmo sua cultura, e isso tudo justamente por não ser uma modalidade pensada para agregar subjetividades, e sim para preencher uma lacuna educacional, de qualquer forma. É possível compreender que esse movimento errôneo é iniciado a partir de uma concepção negativa que o restante da sociedade (incluindo os governos) criou do espaço do campo, como sendo um lugar inferior ao urbano, reafirmando que o projeto educativo de início derivou do modelo urbano, ao referenciar os cidadãos urbanos e a cidade como a imagem do progresso e do avanço. Isso fica muito evidenciado por Arroyo (2007, p. 158), diante da premissa de que “Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa”. Para além da falta de planejamento e exclusão dos processos educativos, os camponeses foram tratados com descaso e de modo etnocêntrico, e essa visão de campo constituiu-se de um local que, cotidianamente, foi pensado como um lugar atrasado, contrapondo-se as cidades. Sobre a diferenciação dos termos:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por grupos sociais e rompe com o paradigma de educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. O movimento Por uma Educação do Campo, recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 63).

Além de entender a proveniência desses termos, é fundamental compreender a importância de se utilizar a nomenclatura de Educação do Campo, ao invés de Educação Rural, ao entender que a Educação do Campo, foi proclamada por movimentos sociais, e adotada mais tarde pelos governos e suas políticas voltadas à educação. Os governos e os espaços acadêmicos, adotaram o termo educação do campo, já que ressignifica todo esse contexto de luta e identidade, como uma forma de respeito e reconhecimento por todo esse percurso realizado.

Para além da nomenclatura Rural e Campo, há também um significado identitário para Educação **no** Campo e Educação **do** Campo, Arroyo e Fernandes (1999) na “Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, enfatizam que a Educação no Campo se relaciona à educação rural, sendo, portanto, elitista e extremamente descontextualizada, ao partir do interesse de indivíduos que detinham um certo poder, seja econômico ou social, e ofereciam educação em troca de favores políticos, remetendo ao coronelismo. Por conseguinte, a educação do campo, é completamente o oposto, pois preocupa-se em criar um espaço para atender os educandos além de formular um currículo decididamente voltado ao espaço do campo e pensado para respeitar a população em suas especificidades.

A educação do campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo, também interfere a produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL,2003 apud SANTOS, 2012, p.03)

Para além do contexto educacional, a Educação do Campo é uma forma de resistência política. O objetivo é incitar nos moradores, através de condições adequadas de educação, uma maneira de ressignificar o campo, possibilitando um olhar sobre si mesmos como sujeitos centrais de sua própria realidade. Além de contribuírem na construção de um projeto educativo que nasce de suas histórias de luta e de suas especificidades, fortalecendo ainda mais a garantia de direito a todos. Sobre a escola do campo, Arroyo e Fernandes (1999, p. 47) apontam que, “uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”

Além de não ser mais visto como um lugar subordinado e sim um espaço próprio, os sujeitos do campo, se constituem, historicamente de determinações alheias aos sujeitos urbanos, através de diferentes dimensões de costumes, gostos, definições, trabalho e organização da vida em prol do trabalho. Portanto, compreender isso, nos leva a entender, que não se pode utilizar o mesmo currículo da escola urbana com a escola do campo, corroborando assim com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo (CALDART et al., 2012). É importante considerar como marco histórico da Educação do Campo (como será mostrado adiante) quando os direitos que outrora haviam sido negados, ou garantidos de uma maneira paliativa, passaram a ter uma garantia, mesmo longe de um modelo ideal, legítima e legal.

Vale ressaltar também, como a população do campo se organiza ou administra a própria vida em torno da natureza e dessas particularidades que são encontradas naquele espaço. Nessa perspectiva, é interessante compreendermos a importância de uma escola pensada para englobar essas particularidades, pois segundo Caldart:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. [...] Se é assim, ajudar a construir escolas do campo e, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66)

O conceito de Educação do Campo é composto por materialidade, e, portanto, se distancia de qualquer vontade ou pretensão de tornar o conceito em algo vazio, além do mais surge de movimentos sociais que lutavam e lutam contra o descaso que as elites brasileiras tem desse espaço rural. O ambiente de surgimento desse conceito, advém da própria população que além de ressignificar a si próprio, faz isso também com o seu lugar de pertencimento.

DEMANDAS EDUCACIONAIS E POPULAÇÕES DO CAMPO

No atual cenário, compreende-se que o campo não é somente um espaço de concentração geográfico, também é um espaço de luta, de uma série de embates políticos, e é o lugar de início de uma série de reflexões sociais. O rompimento da Educação Rural é um dos principais objetivos da Educação do Campo, e é um esforço importante, pois busca uma de direitos a partir de políticas públicas que envolvem a educação e demandas provenientes do campo através de cursos de formação que estão atrelados ao próprio campo, como: a educação politécnica (CALDART, 2015), a agroecologia (ALTIERI, 2014) agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, etc. É possível perceber o quanto esses cursos são ligados ao campo. E como forma de atender essas demandas e necessidades da população camponesa é imprescindível a concretização de um projeto político pedagógico que pressione lideranças governamentais afim de criar um modelo de ensino voltado para à Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

O surgimento da Educação do Campo advém, como já foi citado, do enfrentamento de movimentos sociais em busca dos direitos das pessoas do campo, como a uma educação que leve em consideração a sua própria forma de viver de acordo com a sua localidade. Essa modalidade foi desenvolvida de uma forma que marginalizou muito o camponês pelas próprias políticas voltadas (ou não) à educação, muitas vezes sendo tratado como uma política compensatória, como apontada no texto. Sobre a marginalização que pode ser compreendida também como desvio, Becker aponta que:

Alguém que não se espera que viva seguindo as regras com as quais o grupo concorda ela é vista como marginal ou desviante. (...) regras sociais definem situações sociais e os tipos de comportamento apropriados a elas, especificando algumas ações como certas e proibindo outras como sendo erradas (2008, p.53).

Essa marginalização ou desvio se dá pelos processos que permeiam a sociedade na medida em que se criam regras ou tipos sociais a serem seguidos, estando nesse caso, se referido sobre tipos sociais, uma vez que se privilegia o modelo que a sociedade aponta como sendo o modelo certo a ser seguido. Becker (2008, p.60) em sua perspectiva aponta que: “Os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio”. Nesse contexto, o modelo ideal de cidadão ou sujeito, é o cidadão urbano; tornando, portanto, as populações do campo, o exemplo de marginal ou desviante.

Além de compreender a evolução da modalidade Educação do campo e manter a sua política inclusiva e formativa, é necessário apresentar os protagonistas que iniciaram esse histórico de luta política e representaram o homem do campo na busca incessante por direitos civis voltados à educação e emancipação, bem como a sua trajetória de marcos voltados a essa conquista. Vale o destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Também foi formada uma ampla frente que surgiu na luta dos movimentos sociais, sendo possível destacar alguns momentos de debates em espaços públicos que deram ainda mais força para que a modalidade saísse do campo das ideias para se tornar realidade, como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, organizado pelo MST e que contou com o apoio da Universidade de Brasília (UNB); e é desse evento que surge o desafio de pensar a educação para a população do campo, levando em consideração as particularidades locais, como já foi citado: economia, política, o imaginário social e cultural, a forma como se compreendia o trabalho, o espaço, a produção, o trato com o meio ambiente, a família e é nesse momento que a Educação do Campo começa a caminhar na contramão da concepção de escola que, sendo proposta por uma política liberal advinda das elites brasileiras, perpassa pelo modelo capitalista.

Outros momentos históricos que serviram para consolidar a Educação do Campo como política educacional e como forma de reconhecer o campo como lugar de cidadãos que lutam por seus direitos e emancipação, foram: a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, que foi uma parceria entre MST, UnB, Unicef (Fundação das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura) e a CNBB (conferência nacional dos bispos do Brasil); a criação da Portaria 10/98, datado em 16 de Abril de 1998, quando foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que foi vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, passando em 2001 a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Pronera é o resultado da luta dos movimentos sociais juntamente com organizações nacionais e internacionais e conseguiu firmar uma política pública junto ao governo federal no processo de luta por uma educação de qualidade para o campo e uma ampliação dos níveis de escolarização formal para os trabalhadores do campo assentados.

Em 2002 foi aprovada uma resolução de 03 de abril, a CNB/CEB 01 que instituiu as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que fazia parte do Ministério da Educação, na qual foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo, ou seja, a demanda do campo, sobre necessidades e particularidades, se tornou uma responsabilidade por parte do governo em uma esfera federal. Através do Pronera foi possível a concepção e elaboração, no próprio espaço do campo, de cursos voltados para o campo, como é o exemplo do programa de apoio à formação superior em licenciatura e Educação do Campo (PROCAMPO), sendo criado a partir de uma preocupação voltada a uma formação de qualidade para educadores das séries fundamentais e ensino médio para as escolas das zonas rurais. É uma preocupação legítima, segundo (Caldart, 2002, p.36):

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

A formação específica para educadores do campo, significa uma garantia de manter os valores e princípios do campo, valorizando as relações sociais existentes naquele espaço. Essa formação, de certa forma, compreende o campo como um lugar próprio. Do ponto de vista da autonomia, é algo muito celebrado, pois as demandas que surgem do campo necessitam de profissionais que ali estejam, e que compartilhem também dessas particularidades. Dessa forma o campo passar a não ser mais compreendido como um espaço subordinado a outro, tornando-se independente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E RECURSOS METODOLÓGICOS

A formação voltada para professores no contexto do campo, reflete as subjetividades construídas, e é também uma possibilidade de perpetuar a cultura desse cidadão que em muito se difere do cidadão do meio urbano, prezando sempre pela

manutenção do currículo voltado para o campo, pois, como já foi explicado, é um erro tentar forçar o currículo urbano aos estudantes do campo. Ao planejar práticas educativas de qualquer natureza, é fundamental partir de uma abordagem local sobre as especificidades que permeiam aquele lugar, pois:

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. CALDART (2004: p. 16)

Não obstante, é importante compreender como a Educação do Campo se tornou uma modalidade de ensino e uma política pública, o ideário em que foi proposta a partir da necessidade de oferecer educação e formação de qualidade para os moradores do campo para, além de assegurar a cultura e os saberes locais daquele espaço, não terem a obrigatoriedade de deslocarem-se para os centros urbanos, como já citado. Levando em consideração todo o percurso de luta de um povo segregado, principalmente no que se refere aos processos educativos, Arroyo (2004, p. 60) afirma que: “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos”.

Do ponto de vista educacional, é importante buscar ferramentas ou meios que possibilitem os processos de ensino por parte dos educadores e aprendizado por parte dos educandos, pois em qualquer área de conhecimento ou qualquer etapa escolar é fundamental o uso de materiais pedagógicos, que em alguns casos são criados pelos próprios alunos, de maneira conjunta aos professores. Sem deixar de lado também as ferramentas tecnológicas, que ganharam mais espaço no decorrer dos anos por conta de sua praticidade no educar, ao possibilitar uma maior dinamização das atividades. Portanto, é possível compreender essas buscas, como formas de tornar a experiência em uma ação significativa no encontro entre docentes e discentes enquanto participantes ativos nos processos educacionais.

Ao abordamos sobre metodologias utilizadas em salas de aula, é imprescindível falarmos sobre didática e, portanto, a facilitação do aprendizado do discente, uma vez que Libâneo (1994, p.26) define a didática como Teoria de ensino e, segundo ele:

[...] a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Proponho um olhar sobre a sétima arte, ou seja, o cinema, na possibilidade de se constituir em um elemento na construção do processo pedagógico no contexto da Educação do Campo, ao partir da premissa que, através dele, assim como a didática, é possível

converter objetivos sócio-políticos em objetivos de ensino, proporcionando o entendimento de assuntos complexos, pois articula com uma linguagem mais didática e de fácil compreensão, além, evidentemente, do aprendizado paralelo à diversão que o cinema pode proporcionar. Para uma maior compreensão do cinema como um objeto educacional, é necessário vê-lo como um importante propagador de ideias, e que possibilita ao interessado, percorrer e apresentar fatos históricos, além de discorrer sobre tendências de qualquer esfera. Nessa perspectiva, para Duarte (2002, p. 17) “[...] ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Para que se compreenda o cinema como um possível instrumento educacional, é importante conhecer seu surgimento, seu papel na sociedade, e as representações subjetivas que se construíram a partir dele, além das possibilidades de abordagens que podem ser utilizadas de acordo com o interesse, nesse caso: a educação.

CINEMA: SURGIMENTO E PROPOSTA PARA ALÉM DA INDÚSTRIA

O cinema desde que foi criado em 1895, pelos irmãos Louis e Auguste Lumière (MASCARELLO, 2015, p.18) como forma de entretenimento, ganhou uma força tremenda, após a realização em Paris, da famosa demonstração, pública e paga, de seu cinematógrafo; o que é considerado um marco na história da comunicação. Tendo como sua principal característica a projeção e ampliação de imagens e de sons em uma perspectiva de movimento, a sétima arte transformou-se em uma significativa linguagem de expressão visual desde que surgiu, e, como meio de comunicação e entretenimento, perpassa por campos antes não abordados de forma tão conjunta, podendo apresentar diversas pautas que são importantes para a própria sociedade, trazendo um olhar crítico ou não, mas sem dúvida, um olhar/opinião sobre algum determinado assunto. Barros (1997, p. 131), expressa o valor do cinema:

O cinema é, no momento atual, a arte por excelência é, sem dúvida alguma, o meio mais perfeito e completo de representação dos seres, dos fatos e das coisas. Nenhum outro elemento concorre de forma mais eficazmente como guia educativo e instrutivo, porque, apossado de todos os conhecimentos humanos, desperta o interesse das crianças, facilitando-lhes o esforço cerebral de maneira sedutora e agradável.

O cinema enquanto indústria, surgiu no Brasil em 1949 através da fundação da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (GONÇALVES, 2010, p. 129). Antes dessa data, muito se produziu, sem faltar técnica e arte, porém, sem a presença de som (cinema mudo) até 1929 (FREIRE, 2012). Durante o seu percurso histórico na cultura mundial, podemos perceber ainda um movimento muito grande por parte do público, em relação ao cinema, na posição de assistentes; muitos filmes arrebatarem grandes multidões em audiência como é o caso de filmes como Tropa de Elite 2 (José Padilha, 2010) aqui no Brasil, ultrapassando

a marca de 10 milhões de espectadores nas salas de cinema, reforçando assim a ideia de que a indústria cinematográfica é um excelente meio de comunicação em massa além da própria atração, como já foi citado, sem contar na possível formação da opinião por parte do espectador, opinião essa que pode ser embasada pelo próprio filme.

O cinema se faz presente na educação desde os anos 30, sendo considerado uma forma de enriquecimento do ensino, pois segundo Almeida (2001, p. 29) “Embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 80, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas que orientem o professor”.

A partir do cinema, portanto, é possível tratar sobre temáticas sob um viés educativo, criando uma possibilidade de se trabalhar diversos filmes com essa finalidade, para além da intenção de produzir entretenimento. Para alguns autores, o cinema é uma arte e, logo, constitui-se de conhecimento, tornando-se uma poderosa ferramenta cultural e formativa. Coloda considera que:

O cinema é arte e, como as demais artes, possui suas próprias capacidades expressivas. É comunicação humana, meio de ensino, diversão, transmissão de conhecimento. Exige dos espectadores exercício e atividade intelectual. Faculta um novo olhar sobre as coisas vividas. Desperta valores. (COLODA, 1972, p. 131)

Além disso, o cinema possibilitou, de forma, lúdica, a discussão do que a sociedade aprendeu a compreender como “tabus”, ou seja, assuntos que eram silenciados ou censurados pelos veículos de comunicação, por motivos de interesses pessoais; através do cinema foi possível “acender uma luz” sobre esses respectivos tabus.

CINEMA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA

Durante todo o texto relacionado com o cinema, é possível compreendermos que esse, constitui um poderoso instrumento para a abordagem de assuntos. Assuntos esses que, em um modelo mais engessado de educação, apresentariam uma certa dificuldade de entendimento ao serem dialogados com sujeitos que não tiveram um acesso suficiente no quesito da educação, é nesse contexto que podemos visualizar a Educação do Campo, pois é a modalidade que contempla grupo de alunos que estão nessa situação.

O cinema é importante para a educação de forma geral, e especificamente, para a Educação do Campo por essa facilidade de socializar assuntos mais complexos ou discussões que requerem uma base educacional mais coesa. Como forma de auxiliar o entendimento desses assuntos, o cinema pode desenvolver um grande trabalho, haja visto que, de acordo com o próprio texto, é possível a exibição de filmes que carregam essas temáticas e podem ser compreendidas de uma forma mais simples, agregando além da diversão a esse processo, a ludicidade.

Prosseguindo nessa perspectiva, o cinema pode ser utilizado como uma ferramenta que também é interdisciplinar, pois permite que sejam trabalhados vários conteúdos programáticos, criando a possibilidade de perpassar por obras literárias ou até mesmo históricas e complexas, articulando sobre momentos e contextos. O professor e a própria escola, cada vez mais, devem compreender o cinema como importante para a aprendizagem, planejando a partir dele as aulas e os assuntos que serão o foco daquela aula.

Um bom exemplo de como uma produção cinematográfica pode tratar de várias temáticas de forma bem didática, é o documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado (Porto Alegre, 1989) que entre outros assuntos, trata sobre a desigualdade econômica, trabalho e renda, a partir de uma perspectiva real do diretor que leva o telespectador a uma profunda reflexão sobre cidadania, sobrevivência e principalmente a já citada, desigualdade.

Como forma de auxiliar o professor em sala de aula, e já tratando sobre método e sua possível aplicação prática, podemos compreender a seleção ou escolha de um filme como sendo algo similar à escolha de material voltado a conteúdos escolares ou livros educativos (novamente, partindo da compreensão do cinema como o ato de educar em si) e para este primeiro momento de escolha dos filmes, Napolitano (2005, apud Garcia, 2010, p. 10), aponta duas preocupações que devem ser tomadas por parte dos professores no ambiente educacional, são elas:

- 1) a adequação à faixa etária e etapa de aprendizagem escolar (séries, ciclos, níveis) e a;
- 2) adequação ao repertório e aos valores socioculturais mais amplos e a cultura audiovisual específica do grupo de alunos envolvidos na atividade.

O professor, ao deter uma responsabilidade na utilização deste em seu ato docente, não deve pô-lo em prática de qualquer forma. Romagnani (2008, p. 45), sugere alguns passos nesse processo, passos esses importantes nesse processo educativo, e até aponta sobre o planejamento e os métodos de avaliação que podem ser utilizados. Os passos são:

- Escolha do filme - o filme deve impactar de maneira positiva no ensino da matéria, partindo do nível de compreensão/aprendizagem da turma;
- Planejamento - restrição dos objetivos a serem alcançados pelo filme, os materiais utilizados e a preparação dos alunos por meio de orientações;
- Exibição - o professor deverá adequar o filme ao horário que a turma dispõe prezando também, pela concentração da turma, e por fim o:
 - Debate - após a apresentação, é importantíssimo o debate, como forma também de avaliar a aprendizagem do aluno a partir do que se propõe o filme.

Para além do recurso utilizado, e ao compreender que o cinema sozinho não fará o trabalho de instruir, é importante que o professor também esteja motivado para que os objetivos sejam alcançados, Logger (1965, p. 24) defende que: “o educador deve ter um caloroso entusiasmo pelo cinema como elemento integrante da nossa cultura contemporânea. sobretudo os jovens sentem de imediato, se o professor acredita ou não nas coisas que diz”.

O professor, dessa forma, motivará o aluno para que este participe da atividade de boa vontade e de maneira efetiva. Os alunos aqui simbolizam a plateia que se reúne para ver um determinado filme, tornando então importante que o professor/educador agregue o recurso à sua prática escolar, haja visto que o cinema possibilita a visão do tema que o professor puser em pauta, articulando também com possíveis objetos de interesse da turma, se assim desejar o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema é arte, e a arte por si só é formativa, e, para além de recurso, o cinema traz conhecimentos que podem dialogar com outras dimensões, não podendo ser reduzido somente a um recurso didático, além de promover a dinamicidade, a contextualização e a interdisciplinaridade, conforme foi exposto no texto. Para Napolitano (2005, p.11) “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

É evidente que a escola necessita instigar os alunos a formar criticidade tanto quanto instiga que absorvam conteúdos programáticos, e ao fazer isso, se utilizem de todas os objetos e recursos metodológicos possíveis, juntamente do comprometimento do docente, ainda desempenhando um papel de mediador do conhecimento. O ideal seria que todas as escolas oferecessem um suporte tecnológico, estrutural e documental, para que os docentes possam desenvolver suas aulas através do cinema de maneira eficaz. Além, obviamente, que os próprios educadores, estudem métodos que possibilitem a socialização do conhecimento e que haja planejamento; antes que se reproduza um filme para as turmas o planejamento é de extrema importância, pois, para além do que já foi exposto no texto, na educação, se não há esse cuidado por parte do professor, dificilmente os efeitos esperados serão alcançados.

Com esse estudo, procurou-se construir uma boa base bibliográfica sobre o cinema no contexto da Educação do Campo, para uma futura aplicação da proposta do trabalho em um campo prático. Portanto, como consta na introdução, faz parte do planejamento, a visita a uma comunidade que contemple a modalidade em questão e a observação da proposta metodológica em uso, para que os resultados coletados sirvam para futuros trabalhos vinculados a essa temática, ou que ganhe força e seja adotada por mais educadores; ademais tem como finalidade, auxiliar a educação de maneira geral.

Como forma de contribuir com a educação e os seus integrantes, podemos destacar a escola, os professores e os alunos como sujeitos do processo educacional e para quem são criados os espaços e métodos educacionais que promovem progressões, formação crítica, cidadã e a possível transformação social. Essa transformação social pode partir de experiências causadas por aquilo que os motiva, e nesse caso específico, por intermédio da produção cinematográfica.

O cinema, ao unir áudio e imagem, sob uma metodologia que envolve de forma criativa, apresentando fatos reais ou fictícios e, corroborando com a prática docente que baseia o método, pode ser compreendido, como um instrumento de mudança de perspectiva e de transformações sociais, além de ser um instrumento libertário. Paulo Freire (1987, p.87), sobre as mudanças das estruturas e da ferramenta ideal utilizada nesse processo, declara que a: “Educação não transforma o mundo, Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nessa linha de raciocínio, é possível compreender, que o cinema com intencionalidade, poder vir fatalmente a ser um instrumento de emancipação. Podendo emancipar as pessoas através da conscientização e da criticidade direcionada por seus filmes que tenham essa finalidade. Cinema é arte, e desde sempre a arte move, elucida, conforta; e transforma, seja seus espectadores, seja a própria história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARROS, América Xavier Monteiro de. **O Cinematógrafo Escolar**. In: I Conferência Nacional de Educação (1927, Curitiba), Brasília, INEP, 1997, p. 131-132.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 16 de Julho de 2021.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em 19 de mar. de 2017.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COLODA. Santos Carlos. **Cinema e TV no ensino**. Porto Alegre, Sulina. 1972.139p.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2002, 128p.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2002, p 128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Rafael de Luna. **A conversão para o cinema sonoro no Brasil e o mercado exibidor na década de 1930**. Significação, nº 40, 2013, p. 29-51.

GARCIA, Dirce Adriana Sasso. **O cinema como inovação pedagógica na escola**. 2010.

GONÇALVES, Mauricio Reinaldo. **Companhia Cinematográfica Vera Cruz: inspiração europeia e discurso de brasilidade**. Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 33, n. 1, p. 127, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOGGER, Guido. **Educar para o cinema**. Florianópolis: Vozes, 1965.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Papyrus Editora, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **A relação entre arte e política: uma introdução teórico-metodológica**. Temáticas, Campinas, v. 37, n. 38, p. 25-56, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2ª. ed. São Paulo:Contexto, 2005.

ROMAGNANI, Patricia. **Cinema em cena**. Revista A&E: atividades e experiências, Curitiba, n. 4, p.45, 01 set. 2008. Mensal.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SOUZA, Claudia Moraes de Souza. **Uma escola para homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964)**. Universidade Estadual Paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 515-529, abr./jun. 2012.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil 201

Anexo

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- O(a) autor(a) deverá excluir seu nome ou qualquer referência a ele de todo o corpo do texto a ser submetido, substituindo-o por “Autor”.
- O arquivo deve ser submetido em extensão .DOC em folha formato A4.
- O artigo deve ter a extensão mínima de **10 páginas** e máxima de **25 páginas**, na formatação da revista.
- Margem superior e esquerda de 3 cm; margem inferior e direita de 2,5 cm.
- O arquivo deve conter obrigatoriamente: título, resumo, palavras-chave, corpo do texto, referências bibliográficas.
- Palavras em língua estrangeira devem ser grafadas em *itálico*.
- Caso queira destacar uma palavra usar **negrito**.
- Título e subtítulo do texto: Times New Roman, tamanho 14, caixa alta, alinhamento centralizado, espaçamento entre linhas simples com 6 pt antes e 6 pt depois.
- Título e subtítulo devem ser redigidos em português, inglês e espanhol.
- Reforçamos que a não observância às instruções aqui contidas podem implicar na imediata recusa do texto.

DIRETRIZES PARA AUTORES

A **Revista HISTEDBR On-line** é uma publicação trimestral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, cuja sede nacional é na Faculdade de Educação/UNICAMP. Seu objetivo é publicar artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica. Também compõem o escopo da revista a publicação de resenhas de obras relevantes para os debates na área, sejam elas de autores nacionais ou estrangeiros.

A Revista recebe para publicação artigos escritos em português, inglês e espanhol devendo ter sido revisados pelos(as) autores(as) de acordo com as normas ortográficas e gramaticais da língua na qual foi redigido.

A Revista HISTEDBR On-line declara que os conceitos e posicionamentos expressos nos textos publicados são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as) não refletindo, necessariamente, a posição do Comitê Editorial. Bem como informa que o

tratamento ético das pesquisas nas quais, porventura, baseiam-se os textos são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as).

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

A Revista HISTEDBR on-line define o interstício de 12 (doze) meses para publicação de artigo do mesmo autor(a) podendo este publicar, no mesmo ano, outro artigo na condição de co-autor.

Cada pesquisador, seja na condição de autor ou co-autor, somente poderá ter tramitando na revista, ao mesmo tempo, dois artigos. Assim, somente após a avaliação de um artigo dentre os dois em trâmite, outro poderá ser submetido”.

Reforçamos que a não observância às instruções aqui contidas podem implicar na imediata recusa do texto.

CATEGORIAS DE TEXTOS (SESSÕES)

A Revista HISTEDBR on-line publica **artigos** tendo como critérios básicos sua contribuição à área de Educação, considerando as relações entre história, sociedade e educação, resultantes de pesquisa e ensaios que apresentem originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Além disso, aceita a submissão para publicação de **resenhas** de obras que contribuam para o desenvolvimento dos debates da área de educação. Excepcionalmente poderá ser publicada, a critério do Comitê editorial, alguma **fonte histórica** a título de socialização precedida de uma breve análise. Buscando divulgar textos que tratem de assuntos prementes da contemporaneidade, ao Comitê Editorial cabe a organização, quando assim considerar pertinente, de uma Sessão de **Debates Contemporâneos**.

PROCESSO DE SUBMISSÃO DE TEXTOS

A Revista **HISTEDBR on-line** utiliza o *Open Journal System* como suporte de gestão eletrônica e publicação de periódicos acadêmico-científicos. Assim, todo o processo de submissão, avaliação e editoração é realizado por este sistema, não sendo aceitos textos enviados por email.

A **Revista HISTEDBR On-line** utiliza obrigatoriamente as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

- Referências - Elaboração (NBR-6023/2002);
- Citações em documentos - Apresentação (NBR 10520/2002);

- Resumo - Apresentação (NBR 6028/2003);
- Artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação (NBR 6022/2003).

CADASTRO NO ORCID

Como forma de padronização de autoria, o Comitê Editorial da **Revista HISTEDBR On-line** tornou obrigatória a inclusão do iD do **ORCID** no ato da submissão. Após a primeira análise, antes de encaminharmos para avaliação, os manuscritos que não tiverem no sistema o **ORCID** informado, serão notificados para a inclusão do registro do identificador.

O identificador **ORCID** pode ser obtido gratuitamente no endereço: <https://orcid.org/register>.

Você deve aceitar os padrões para apresentação de **iD ORCID**, e incluir a URL completa, acompanhada da expressão "**http://**", no seu cadastro, logo após o e-mail (por exemplo: <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>). **Veja aqui o tutorial para cadastro.**

CARTA DE ORIGINALIDADE

A cada submissão, uma declaração deve ser enviada com a assinatura de todos os autores, atestando que o manuscrito é original.

A carta deve ser baixada em: "**Declaração de Originalidade**", assinada, digitalizada e inserida no sistema de submissão.

RESUMO

- Os resumos devem ser elaborados conforme a NBR 6028.
- O resumo para artigos deve possuir de 100 a 250 palavras.
- O resumo deve ter a seguinte configuração: Fonte Times New Roman, tamanho 12, caixa baixa, alinhamento justificado, espaçamento simples entre linhas, e parágrafo único.
- O termo **palavras-chave** deve estar em negrito.
- As palavras-chave devem estar separadas com ponto.
- O resumo e palavras-chaves devem ser redigidos em português, inglês e espanhol.

MIOLO DO TEXTO

- O texto deve ter a seguinte configuração: Tamanho da folha A4, margem superior e esquerda de 3,0 cm, margem inferior e direita com 2,5 cm, Fonte Times New Roman, tamanho 12, caixa baixa, alinhamento justificado, espaçamento entre linhas múltiplo 1,15, espaçamento de 6 pt antes e 6 pt depois de cada parágrafo, recuo na 1ª linha do parágrafo de 1,25 cm.

ILUSTRAÇÕES

- As legendas de imagens devem ter a seguinte configuração: Fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento centralizado e espaçamento simples entre linhas, mas os títulos devem possuir fonte 11.
- Ilustrações, esquemas, fluxogramas, desenhos, fotografias, gravura, pintura, desenho técnico, mapas, material estereográfico, organogramas, entre outros devem seguir a NBR 6022 para a elaboração de referências em artigos científicos além da NBR 6023 para a elaboração de referências.
- Para a formatação da legenda é necessário que esta fique na parte inferior da imagem, precedida da palavra designativa, com o número correspondente a imagem, em algarismos arábicos.
- Se aparecerem, por exemplo, duas fotos e um quadro ao longo do artigo a primeira foto será; Fotografia 1 – título; a segunda foto, Fotografia 2 – título e o quadro será, Quadro 1 – título.
- As tabelas devem seguir as normas do Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatística (IBGE).
- **É obrigatória a elaboração de referência para todas as figuras, fotografias, quadros, tabelas, desenhos, fluxogramas, imagens, desenhos, mapas, pinturas gravuras entre outros.**
- Ilustrações (figuras, gráficos e quadros) deverão ser incorporadas ao texto e depositadas como documentos suplementares no formato tiff ou jpg (300 dpis) caso esteja muito grande no corpo do texto, durante o salvamento. Preferencialmente, selecionar a opção ‘superior e inferior ao texto’ em ‘Quebra Automática do texto’ na aba Formatar, que aparece quando a figura é selecionada.

REFERÊNCIAS

- As referências devem ter a seguinte configuração: Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, espaçamento de 12 pt após a linha e 12 pt antes da linha.
- Todos os documentos citados devem aparecer na lista de referência, ao final do artigo, seguindo a ordem alfabética de sobrenome.
- Para a realização do destaque nas referências utilizar o recurso negrito.
- A revista segue o sistema autor-data. Exemplo: (SAVIANI, 2007).
- É preciso colocar na referência o sobrenome por extenso, o prenome e o nome do(s) autor(es) abreviados.
- Repetir os sobrenomes dos autores na próxima referência.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CARVALHO, M. M. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 225-252.

FUNGOS E chuva ameaçam livros históricos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 jul 2002. Cotidiano, p. 6.

O (s) autor (es). **Título da obra**. Ano.1 gráfico.

O (s) autor (es). **Título da obra**. Ano. 1 tabela.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, ano 2, v. 7, maio/jun. 1952a.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, ano 3, v. 9, set./dez. 1952b.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Edipucrs, 1997, p. 303-314.

SÈVE, L. **Marxisme e théorie de lapersonalité**. Paris: Editions sociales, 1973.

TOMAZI, N. D. **Norte do Paraná: histórias e fantasmagorias**. 1997. 338 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (Mimeo)

VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 63-85, 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE16.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

VILLA-LOBOS: o índio de casaca. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1987. 1 videocassete (120 min.): VHS, son., color.

RESENHA

- Pode ser dado um título à resenha.
- A resenha deve ter extensão mínima de **3 páginas** e máxima de **5 páginas**.
- Título e subtítulo da resenha: Times New Roman, tamanho 14, caixa alta, alinhamento centralizado, espaçamento entre linhas simples com 6 pt antes e 6 pt depois.
- O texto deve ter a seguinte configuração: Tamanho da folha A4, margem superior e esquerda de 3,0 cm, margem inferior e direita com 2,5 cm, Fonte Times New Roman, tamanho 12, caixa baixa, alinhamento justificado,

espaçamento entre linhas múltiplo 1,15, espaçamento de 6 pt antes e 6 pt depois de cada parágrafo, recuo na 1ª linha do parágrafo de 1,25 cm.

ARTIGOS

Política padrão de seção

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORA

A **Revista HISTEDBR On-line** utiliza a licença do Creative Commons (CC), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.