

Educação tradicional: reflexão a partir do filme *O Clube do Imperador*

ALEX SANTOS BANDEIRA BARRA*

Resumo

O presente artigo retoma uma discussão já consolidada no campo educacional, mas, por vezes, pouco compreendida por professores da educação básica, que são as metodologias de ensino e aprendizagem. Posteriormente será feita uma comparação com o filme *O Clube do Imperador* apresentando a importância do audiovisual na prática escolar.

Palavras-chaves: Tendências Pedagógicas; Cinema; Psicologia da Educação;

Abstract

This article continues a discussion already consolidated in the educational field, but sometimes poorly understood by teachers of basic education, which are the methodologies of teaching and learning. Later there will be a comparison to the movie *The Emperor's Club* and present the importance of audio-visual in school practice.

Key words: Pedagogical Trends; Cinema; Educational Psycholog.



* ALEX SANTOS BANDEIRA BARRA é Mestre em Educação.



Nosso Sistema Educacional

Introdução

A escola surgiu na Idade Moderna e tinha como principal objetivo educar os filhos da nascente burguesia (SAVIANI, 1999). Sua principal função era ocupar o tempo dos jovens burgueses, que ficavam ociosos a maior parte do dia. Este foi o primeiro modelo de educação institucionalizada criando-se as escolas e utilizando a aula em classes com turmas cheias de alunos (SAVIANI, 2003). Até então estudar era sinônimo de educação informal, transmitida dos pais aos filhos, seja na cultura, família ou na comunidade.

A escola tradicional, abordagem tradicional ou modelo tradicional (LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2003; BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 2007; VEIGA, 2007) corresponde à primeira forma de escola, onde o professor era o regente principal e o aluno mal falava, e quando se pronunciava era apenas no sentido de completar o sentido daquilo que era determinado pelo professor. “O professor detém os meios coletivos de expressão (...), pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração

racional dos mesmos” (MIZUKAMI, 2007, p. 14/15).

O professor, real dono do saber, regia a sala de aula e os alunos eram tratados como meros reprodutores de conhecimento (LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2003; 2005; BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 2007). Eles apenas decoravam os conteúdos. O próprio professor era o sujeito que reproduzia o que falava, pois tudo que mencionava era tratado de maneira objetiva, valorizando a imparcialidade e rigorosidade na transmissão dos ensinamentos. “O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar” (MIZUKAMI, 2007, p. 15). Não havia vivência ou experiência por parte dos alunos. Grande parte dos conteúdos era ministrada através de um imaginário do docente que, na ânsia de permitir a memorização dos conteúdos dos livros, os transmitia aos discentes. Ainda hoje essa tendência é verificada em cursinhos e preparatórios aos vestibulares. “Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem-se caracterizado pela predominância de

atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos” (LOPES, 2007, p. 56), ou como afirma Demo (1990), quem “fez ‘opção’ pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente” (DEMO, 1990, p. 13).

A abordagem tradicional pode-se dizer, é imprópria no campo educacional porque se utiliza do método positivista preocupando-se tão somente com o acúmulo de conhecimento, “aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados” (MIZUKAMI, 2007, p. 10). Este modelo de ensino “caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente” (VIGOTSKI, 1998, p. 113), diferentemente de uma proposta inovadora (dialética) que pensa o desenvolvimento mental prospectivamente. A aula é silenciosa, todo mundo copia o que o professor escreve ou dita, e há uma reprodução constante dos assuntos ministrados. “A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação” (BEHRENS, 2005, p. 23). Os alunos que desejam pensar são considerados inquietos e perturbadores. A partir do momento que o docente ministra o assunto de maneira impositiva, “(...) a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1998, p. 24); percebe-se um autoritarismo, pois o aluno fica submetido a todas as circunstâncias; fica obrigado a obedecer a tudo aquilo que é ditado pelo

professor. A autoridade se torna uma espécie de ditadura, pois retira do aluno o lugar de quem pode questionar e ter dúvidas sobre aquilo que assimila. “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem (...) “transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 66).

Segundo Litwin (2000) “pensar criticamente requer, ademais, tolerância para compreender posições dessemelhantes e criatividade para questionar-se” (LITWIN, 2000, p. 196). “Nada é mais degradante na academia do que a cunhagem do discípulo, domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo colar” (DEMO, 1990, p. 17). O aluno, refém da autoridade absoluta do professor tradicional torna-se sujeito submetido à reprodução e alienação, pois permanentemente copiará e não produzirá ideias próprias.

Neste modelo pedagógico percebe-se um excesso de repressão, uma vez que qualquer desobediência é encarada como rebeldia, entendendo-se que o aluno que questiona é considerado revoltado pois tira o professor de seu lugar de autoridade. “O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno” (MIZUKAMI, 2007, p. 12). O modelo tradicional, como se sabe, é adequado numa Igreja, uma vez que lá ninguém vai discutir se Deus existe ou não. Na escola, ao contrário, é inteiramente inadequado o comportamento de um professor tradicionalista que não percebe que o objetivo da escola é justamente formar os alunos e isso implica em discussão e reflexão contínuas. “(...) há sempre o

que conhecer, sobretudo conhecer faz parte do conceito de vida criativa. Para criar, em especial para se emancipar, é mister informação competente” (DEMO, 1990, p. 16).

O lamentável da escola tradicional é que ela não é uma prática antiga, embora seja bastante antiquada. Esta concepção está presente até hoje no ensino regular. “A maioria dos professores é mero porta-voz, instrutor instruído. Não é sua própria voz” (DEMO, 2000, p. 24). Atualmente, a forma é um pouco diferenciada, pois o professor tem maior entrosamento e vínculo com os alunos – uma característica escolanovista – mas, no geral, a concepção de ensino e aprendizagem ainda é restrita ao sistema tradicional. “Ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (MIZUKAMI, 2007, p. 11). São poucos os professores que fazem uma avaliação que não seja puramente decorativa. No que concerne aos conteúdos a avaliação ainda se restringe a uma cobrança puramente exterior àquilo que o aluno sente ou pensa. São ideias e conteúdos baseados em realidades que não são vividas pelos alunos, por isso é tão difícil e desmotivador se aprender. A maioria dos professores “(...) assumindo sua autoridade institucional termina por direcionar os processos de ensino e aprendizagem de forma isolada dos condicionantes histórico-sociais presentes na experiência de vida dos alunos” (LOPES, 2007, p. 56). Vários conteúdos como: binômio de Newton, logaritmo, estequiometria, tabela periódica, raiz quadrada, história do Brasil, noções de distância, mecânica,

regras de acentuação, orações coordenadas e subordinadas, conjugação de verbos, correntes da literatura são tratados de maneira pouco clara comprometendo a compreensão de temas da maior relevância para a cultura geral de um estudante. “As dificuldades encontradas no ensino atual de História e Geografia residem tanto no conteúdo selecionado quanto nos procedimentos com que foram e/ou são trabalhados” (PENTEADO, 1993, p. 173). Segundo Rodrigues (1987), temas como “o descobrimento do Brasil, a Proclamação da República, o Estado Novo, ascensão e decadência do militarismo, não ocorreram de modo fortuito, nem a história se reduz à memorização de datas e nomes significativos ao longo do tempo histórico” (RODRIGUES, 1987, p. 111).

O que justifica esse descomprometimento a nível de conteúdo e forma, é que o modelo tradicional trabalha com um conceito de aprendizagem que é meramente exterior à vida do indivíduo. “Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade” (MIZUKAMI, 2007, p. 14). O aluno estuda o que não vê; não vivencia. Ele escuta o professor falar de aristocracia, átomo, metástase, mas não consegue compreender a aplicabilidade desse conteúdo, ou como afirma Demo (1990), um “favorecimento da alienação acadêmica no sentido de atividades tão especulativas, que nunca se sabe bem para que servem na prática (...)” (DEMO, 1990, p. 13). Isso corresponde ao que Piaget chamou de métodos intuitivos, que ele esclarece quando se

refere aos professores: os métodos intuitivos conseguem simplesmente fornecer aos alunos “[...] as representações imagéticas falantes, seja dos objetos ou acontecimentos, seja do resultado das possíveis operações, mas sem conduzir a uma realização efetiva daqueles” (PIAGET, 2008, p. 78).

Com isso, sem uma “imagem” para assimilar, ou sem um exemplo prático, a memória tem que criar novas estratégias para poder se lembrar de determinado assunto na hora da prova. No geral, esse tipo de ensino é puramente mecânico, pois a “aprendizagem” deverá ocorrer por repetição e não por aquisição (assimilação e acomodação na linguagem piagetiana). Em outras palavras: o aluno gastará horas e horas decorando fórmulas para se sair bem na prova.

A repetição ocorre porque o professor tradicional tem a aula pronta. Todo ano se apresenta o mesmo conteúdo, sempre da mesma forma. O professor não é desafiado numa nova prática escolar. Ele repete o trabalho como o faz o trabalhador alienado na indústria. Torna o trabalho intelectual puramente trabalho manual (MARX, 2002), quando na verdade, “o progresso da ciência provém, na prática, da dúvida e da incerteza. A abertura para alternativas vem da admissão da ignorância. A certeza como tal pode descambar em posições fechadas (...)” (DEMO, 2000, p. 112). Se fizermos uma leitura psicológica, diríamos que o professor que não muda sua prática escolar, não está aprendendo com os alunos; está fadado ao fracasso. “(...) o aluno aprende muito mal, porque o professor também aprende mal” (DEMO, 2000, p. 25).

Um professor que gosta de seus alunos não os impede de participar numa aula. Um bom professor, não se sente o dono da verdade, apropriando-se do saber “(...) que passa sobretudo a manobra de acesso ao poder, afastando-se da função de transmissão socializada” (DEMO, 1990, p. 13), até porque na visão do aluno, um bom professor pode ser conhecido “pela forma com que nos faz pensar, colocando o conteúdo teórico não como verdade acabada, mas questionando-o (...)” (CUNHA, 2004, p. 150).

A verdade, tratada na visão do tradicionalista, é originária de um imaginário docente, que antes de se preocupar com a aprendizagem do aluno está meramente competindo. “O ensino é um processo de construção cooperativa e, portanto, os alcances do pensamento reflexivo e crítico geram-se na sala de aula com os sujeitos implicados” (LITWIN, 2000, 194/195). Para os japoneses (...) “o que é ‘sagrado’ acima de tudo é a aprendizagem dos alunos. A aula vai adequando-se a esse propósito, não o contrário” (DEMO, 2000, p. 25). Um professor que não deixa o aluno participar está se colocando como melhor que os alunos. Além de ser um problema pedagógico é também um problema psicológico. Influi na decadência teórica, e fracassa-se no relacionamento com os alunos. O resultado é que esse tipo de docente é constantemente tratado pelos alunos de maneira informal. A frieza do aluno é um sintoma de que as coisas não vão bem. “As virtudes e os valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensinos

que desenvolve” (CUNHA, 2004, p. 150).

É importante esclarecer que não basta dizer que o problema pedagógico é um problema de falta de conhecimento dos docentes, ou de falta de preparação dos professores. Se o professor tradicional já possui o conhecimento para ensinar como ele não pode mudar sua prática escolar?. Em geral, o professor não muda sua prática porque não se dispõe a isso. Não se dispõe a aprender com o aluno, a ter humildade. Na verdade, o professor tradicional não muda porque não consegue alterar sua maneira de ver e pensar sobre o mundo.

Se sabedoria fosse uma coisa para todos não seria algo tão difícil de ser posta em prática. A sabedoria é a arte de se ensinar naquilo que Rubem Alves (2001) chamou de *sapiência*. O problema é que a maior parte dos professores está muito voltada para a *ciência* e esquecem a *sapiência*. Na ânsia da sistematização, os docentes se propõem serem sistemáticos. O método, confinado à ideia de *verdade absoluta*, reina como um imperador que determina tudo a todos de maneira correta e sempre verdadeira. Sem “errar”. Quando, na verdade, deveria se fazer o contrário. Segundo Demo (2000): o aluno “precisa ter a chance de errar, de discutir, de testar, de achar soluções próprias, de divergir e de argumentar. A aula tradicional reprodutiva é feita para evitar tudo isso, em vez de se inspirar nisso” (DEMO, 2000, p. 26).



O Clube do Imperador e a Escola Tradicional

O objetivo de relacionarmos este filme com a discussão sobre a escola tradicional, é porque a produção cinematográfica é um excelente exemplo de como determinados elementos presentes na sala de aula ficam melhor esclarecidos nas cenas do filme.

O filme *O Clube do Imperador* é um retrato do que até agora fora descrito como o professor tradicional. O professor do filme (interpretado por Kelvin Kline) é um típico docente autoritário e vive no imaginário de que está moldando o caráter dos alunos.

O professor do filme evidencia o tipo de docente que ainda temos nas escolas brasileiras. Um professor, preocupado com a transmissão de conhecimento, predominando mais a instrução que o debate; havendo mais teoria, do que prática; o aluno sendo mais passivo que ativo. Enfim, havendo uma prática escolar onde os alunos freqüentam o espaço escolar mas tiram pouco proveito do tempo dedicado aos estudos, porque o processo de aprendizagem é quase todo baseado em regras, normas, procedimentos,

estatísticas, datas, conceitos, teoria, linearidade, etc. Enfim, coloca-se o aluno do lado de quem deve somente administrar os conteúdos e não vivenciá-los. A lógica formalizada tão criticada por Adorno e Horkheimer (1985) se perpetua naquilo que eles chamaram de racionalidade instrumental. Uma excessiva preocupação com a forma em detrimento do conteúdo.

Enquanto a escola deveria ser espaço de prazer e criatividade, percebe-se uma cultura cada vez mais empobrecida, que afeta alunos e professores. Massificados pela mídia banalizada, nem a escola se aproveita das tecnologias comunicacionais, nem desempenha adequadamente seu papel formador. Com isso, o cenário é preocupante, pois cada vez mais se tem estudantes desmotivados, o índice de violência tem-se elevado, um sem número de estudantes com “instrução” pobre e pouco capazes de iniciativa e autonomia.

O Clube do Imperador é um retrato atual de que os métodos de ensino, embora sejam bastante discutidos, pouco ainda se tem feito no sentido de uma implementação pedagógica que reflita diretamente na transformação do professor.

Podemos justificar que a formação do professor é um problema desde a formação inicial; que também há problema na formação continuada; que há um despreparo incentivado pela falta de boas condições de trabalho; que os salários são baixos; que os alunos são inquietos. Enfim, há um sem número de justificativas. No entanto, sempre nos ateremos na mesma questão: os professores ensinam mal e pouco fazem

para mudar seu jeito de transmissão do conhecimento.

A escola tradicional não é apenas um problema teórico ou que requer somente pesquisa e produção científica para lhe fazer ser entendida. Ela é um problema pedagógico grave porque impede os alunos de aprenderem de verdade. Porque torna o prazer, mero desprazer (FREUD, 1996). Comporta o aluno num lugar de passageiro passivo, que somente assiste e não faz nada. Não intervém. Não vivencia.

A escola tradicional comete o equívoco intelectual de toda espécie: o aluno decora, não vivencia; não há participação, e o processo de cooperação é freado em sala de aula. Em outras palavras: toda a afetividade é retirada em nome de uma formação puramente “teórica” que pouco se articula com a prática. Afeta-se o intelecto do aluno, que está sendo mal aproveitado. Afeta-se o lado emocional que verdadeiramente pouca simpatia, cooperação, entre os alunos está sendo solicitada. A passividade dos alunos funciona como anestesia. A gentileza da turma é apenas ilusória, pois no fundo, a verdadeira participação dos alunos não é exigida.

A escola deveria preservar o inverso: a participação, coleguismo, cooperação, afetividade, experiência, troca de ideias, criatividade, aprendizado. Por isso, é tão importante levar em conta que a formação escolar que abre mão da formação do sujeito, em sua subjetividade (afetividade) está desconsiderando a própria finalidade pedagógica que é a aliança da competência técnica com o compromisso político (SAVIANI, 2005).

Se entendermos que o processo educacional permite o consumo e a produção (SAVIANI, 2005), no modelo tradicional isso não é adequadamente realizado. O consumo é feito pelo aluno, mas somente isso. Ele se torna mero consumidor, porque não degusta o que aprende; só enxerga. E, pior ainda: ele se torna permanente um sujeito criança (consumidor) porque não alcança a capacidade de produzir (adulto) perdendo a possibilidade de construir sua verdadeira autonomia. Se o aluno entra na escola sincrético para sair sintético (WALLON, 2008); esse processo, na escola tradicional é crivado.

Segundo Piaget (1969), a criança passa pelas fases de anomia, heteronomia e autonomia do ponto de vista epistêmico. No entanto, no modelo tradicional o aluno não alcança o pensamento abstrato. A dificuldade que os alunos encontram para resolver problemas (interpretar e fazer exercícios) tão comuns nas escolas públicas com crianças das séries iniciais é um exemplo das barreiras que o ensino tradicional não supera. Em outras palavras, as crianças não conseguem adequadamente alcançarem a autonomia¹.

O filme *O Clube do Imperador* expõe a competição entre um aluno (filho de um senador americano) e o professor. Ao longo do filme, percebe-se que o garoto, para conseguir se sair bem nas provas, cola durante uma jornada de perguntas. Ou seja, mais uma vez há um erro do modelo tradicional, que estimula uma competição desnecessária, pois os alunos meramente decoram os assuntos. A competição entre alunos é comum e

sempre ocorrerá. Ao contrário do que pensam alguns interacionistas ela tem seu cerne em questões afetivas. Mas, o que seria mais interessante é se os alunos estivessem aprendendo os assuntos, isto é, competindo por curiosidade, e não por mera memorização.

No ensino tradicional confunde-se *memorização* com *lembrança*. A memorização é algo externo à vivência do aluno, é algo “morto”. A memorização faz parte de uma cognição apartada da emoção porque não vê sentido no aprendizado. “Aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (PERRENOUD, 2000, p. 30).

No cotidiano a memorização pouco tem utilidade, pois na hora do “vamos ver”, vai se dá bem quem foi curioso, prestou atenção, foi observador. Aquele aluno que meramente decorou não vai ter traquejo na vida. Imagine um garoto recitando um poema decorado? Imagine outro falando abertamente o que sente. A diferença é grande. O primeiro usou da lógica binária dos computadores para furta sua emoção. O segundo, ao contrário, preservou o que há de humano em todos nós: as paixões. O que faz um artista interpretar bem seus personagens é sua capacidade emocional de se entregar aos papéis que desempenha. O que torna os alunos interessantes, é quando eles aprendem com as próprias pernas, vivendo o que estão fazendo, ao invés de falando do que não estão vivendo. A memorização é um artifício pouco útil. A lembrança está ligada a capacidade de lembrar de algo que se vivenciou. Na lembrança, tem vida. Na memorização não.

¹ Do ponto de vista moral existem outros problemas, que não serão objeto de análise neste artigo.

Enquanto a escola que tivermos tratar os assuntos de maneira quantitativa, pouca criatividade teremos. A *criatividade* é referida à qualidade e não à mera estatística. “Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico” (DEMO, 1987, p. 24).

O que justifica os filmes serem poucos utilizados nas escolas é exatamente essa inversão cognitiva. Os professores são acostumados a decorar o que falam aos alunos. Então, só valorizam a memorização. Os filmes, ao contrário, são *narrativas*, isto é, produzem imagens da quais jamais esqueceremos, porque valorizam o sentimento humano, o drama, as brigas, as paixões. A linguagem cinematográfica se desenvolveu para tornar o cinema apto a contar histórias, predominando a linguagem da ficção (BERNARDET, 2001). Então, por que os filmes ainda são pouco utilizados por alguns docentes? Porque a escola está pouco acostumada com a imaginação que é produzida no contato com as imagens. Como se é acostumado a tão somente repetir, a imaginação fica perdida, perdendo-se com isso o interesse pelas aulas, gerando a tão costumeira desmotivação dos alunos. Uma aula mais participativa, quer dizer, dramática², segundo Litwin (2000, p. 207), produz uma “magia gerada [que] tem a ver com a arte da transmissão no que diz respeito à sedução do discurso”, expondo-se “ideias, paixões, temores e esperanças” (LITWIN, 2000, p. 205).

Como afirma Nogueira (2006) “o desejável é que ele [o professor] consiga travar, ao longo de sua vida profissional, contato com o mundo da

cultura de forma intensa e diferenciada: que vá ao cinema, que vá ao teatro, que assista a concertos e recitais, que vá a shows e espetáculos de dança, que leia livros literários (...)” (NOGUEIRA, 2006, p. 95). O empobrecimento cultural dos docentes também contribui na dificuldade de transmissão do conhecimento. Basta ver o exemplo das artes: grande parte dos professores de música, teatro ou dança falam do que fazem. Eles praticam diariamente aquilo que estudam. São como os atores: interpretam personagens (corpo) advindos dos textos (“teoria”). É como se unissem a teoria com a prática, produzindo aquilo que é o verdadeiro sentido pedagógico: a práxis.

Do ponto de vista didático, um filme é mais “interessante” que uma aula expositiva, principalmente nas ciências humanas. O filme produz imagens que, “projetada, por mais fantasiosa que seja, é sempre real; está sendo vista/ouvida como no mundo real” (ALMEIDA, 1994, p. 26/27). O cinema evidencia que a relação com a imaginação é direta e global (...). É muito diferente da imaginação reflexiva, mediada pela palavra escrita e pela sintaxe de um texto literário” (ALMEIDA, 1994, p. 27). Na visão de Libâneo o cinema, se bem utilizado na escola, “possibilita mudança na capacidade de ser e agir diante do mundo, instrumentalizando as pessoas para pensar e agir em relação à sua própria vida, aos outros, às situações da vida cotidiana” (LIBÂNEO, 2005, p. 118).

Piaget (2007) não considerava o uso de filmes como uma prática que aproveitasse ao máximo a inteligência da criança. Mas, em sua visão, os filmes, se comparados ao ensino puramente verbal (abordagem tradicional) representavam um avanço.

² Termo da autora.

Segundo ele, o filme “[...] nos enchem os ouvidos, são preciosos auxiliares, mas a título de adjuvantes ou de apoios espirituais, e é claro que estão obviamente em progresso com relação ao ensino puramente verbal” (PIAGET, 2007, p. 80).

Isso dependerá do filme e também do conteúdo ministrado. Como se sabe a criança passa por necessidades intuitivas, semióticas, concretas e abstratas (PIAGET, 2007). Em cada momento de sua vida, seu pensamento se estrutura de uma determinada maneira. A função da escola é transmitir conteúdos conforme a idade mental de cada criança lhes permitindo compreender as matérias e consolidar seu pensamento, através de técnicas de ensino mais atraentes, como a proposta de um ensino baseado na argumentação, crítica e criatividade.

Considerações finais

Alguns filmes podem permitir o entendimento de assuntos que seriam bastante complexos, como no caso do ensino de história. Muitas vezes uma história narrada no filme, de maneira dinâmica, permite o entendimento de aspectos da história que os alunos levariam meses para aprender. E o filme, numa cena e depois numa discussão permite o entendimento de vários elementos, além do que, o aluno vive a história e não simplesmente *decora*. O aluno, depois do filme, pode recriar a história porque viu o que foi criado. Ele pode contar a outro; pode desenhá-la; pode escrever sobre. Mas, àquele que simplesmente decorou, na hora de estudar, muitas vezes terá que “inventar” uma história, porque não tem ideia do contexto. Esse aluno, lamentavelmente, vai permanecer preso

sempre a uma imaginação pobre e deficitária.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução por Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985;
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994;
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000;
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005;
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 13ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001;
- CUNHA, Maria Isabel da. **A relação professor-aluno**. In: VEIGA (org.). *Repensando a didática*. 25ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007;
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987;
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990;
- _____. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;
- FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade** (1926). In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XX. Imago: Rio de Janeiro: 1996;
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1998;
- _____. **A importância do cinema na escola**. Goiânia: Educativa, V. 08, n 01, jan/jun, 2005;
- LITWIN, Edith. **Variações sobre a arte de narrar na aula universitária**. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M (orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação.** In: VEIGA (org.). Repensando a didática. 25^o Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Universidade e formação cultural dos alunos.** In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006;

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução por Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002;

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** 16^o reimpressão. São Paulo: EPU, 2007;

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 1993;

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000;

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007;

_____. **O juízo moral na criança.** 2^o Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1969;

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 6^o ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987;

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Escola e Democracia.** 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Didática: uma retrospectiva histórica.** In: _____ (org.). In: Repensando a didática. 25^o Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VIGOTSKI, Lev. **A Formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2008.

Recebido em 2014-04-20
Publicado em 2014-08-25