



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARCELO LONZETTI CASTRO

CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O uso de obras fílmicas em uma escola internacional catarinense.

ITAJAÍ

2025

MARCELO LONZETTI CASTRO

CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O uso de obras filmicas em uma escola internacional catarinense.

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Gesser

ITAJAÍ

2025

MARCELO LONZETTI CASTRO

CINEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O uso de obras filmicas em uma escola internacional catarinense.

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Superior

Itajaí, 22 de maio de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Verônica Gesser
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Elaine Cristina Da Silva Martins
UNIVALI - Membro

Prof. Dr. Ana Maria Eyng
PUC (PR) - Membro

Prof. Dr. Isaías Venera
UNIVILLE - Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço especialmente à Profa. Dra. Verônica Gesser por toda a confiança depositada no meu trabalho e pelo apoio durante toda jornada no Doutorado.

"A educação se serve do cinema como instrumento de instrução, entretenimento e cultura, e a sua influência crescente é cada vez mais sentida, quer pela rapidez de sua expansão, quer pela enorme vantagem que ele oferece sobre todos os demais instrumentos educativos. O cinema atinge o mais alto grau de penetração e, se considerarmos a universalidade de sua influência e a intensidade de sua ação sobre a imaginação do público, podemos afirmar que ele é o meio mais poderoso de educação e propaganda que existe."

Robert M. Hutchins

RESUMO

Este estudo investiga a integração do cinema no currículo escolar como uma abordagem inovadora e desafiadora, capaz de transformar práticas pedagógicas tradicionais e enriquecer a formação dos estudantes. Destaca-se como o uso planejado e mediado de filmes pode complementar os conteúdos curriculares e fomentar a desconstrução de visões monoperspectivas, incentivando uma aprendizagem crítica e reflexiva, conectada às complexidades do mundo contemporâneo. A pesquisa explora o cinema como um dispositivo curricular que transcende o entretenimento, atuando como ferramenta para a construção de saberes e a ampliação das perspectivas dos estudantes. A investigação se estrutura em torno da seguinte questão norteadora: quais práticas docentes que incorporam o uso de filmes, no contexto de uma escola internacional em Santa Catarina, propiciam a desconstrução da monoperspectividade? Com base nessa indagação, desenvolveu-se a tese de que a inserção do cinema no currículo escolar, por meio das práticas docentes, pode resultar na desconstrução de visões unilaterais sobre temáticas complexas. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa propõe avaliar a contribuição das práticas docentes que incorporam o uso de filmes na desconstrução de visões monoperspectivas. Os objetivos específicos incluem descrever como os docentes utilizam o cinema no ambiente escolar, identificação das percepções dos professores sobre práticas docentes que utilizam filmes e explorar novas abordagens pedagógicas que incorporam essa ferramenta no ensino. Os resultados da pesquisa indicam que o uso do cinema no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, promovendo a desconstrução de narrativas unilaterais sobre temas complexos. Os docentes que incorporam essa ferramenta relatam maior engajamento dos estudantes e percebem o cinema como um recurso eficaz para estabelecer conexões interdisciplinares e ampliar perspectivas. Além disso, os achados demonstram que práticas pedagógicas mediadas pelo cinema incentivam a reflexão sobre diferentes pontos de vista, estimulando debates e o aprofundamento das discussões em sala de aula. A pesquisa revela também desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de formação específica para melhor aproveitamento do recurso audiovisual e a adaptação dos filmes ao currículo escolar. São apresentadas também as abordagens metodológicas inovadoras que utilizam o cinema como suporte pedagógico, fortalecendo seu papel como um instrumento didático eficaz para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Palavras-Chave: cinema, prática docente, monoperspectividade.

ABSTRACT

This study investigates the inclusion of cinema in the school curriculum, as an innovative and challenging approach capable of transforming traditional pedagogical practices and enriching students' training. It highlights how the planned and mediated use of films can complement curricular content and encourage the deconstruction of monoperspective views, encouraging critical and reflective learning that is connected to the complexities of the contemporary world. The research explores cinema as a curricular device that transcends entertainment, becoming a tool for building knowledge and expanding students' perspectives. The investigation is structured around the following guiding question: which teaching practices that incorporate the use of films, in the context of an international school in Santa Catarina, facilitate the deconstruction of monoperspective views? Based on this question, the thesis is developed that the inclusion of cinema in the school curriculum, through teaching practices, can result in the deconstruction of unilateral views on complex themes. This research proposes to evaluate the contribution of teaching practices that incorporate the use of films in the deconstruction of monoperspectiveness. The specific objectives are to describe how teachers use cinema in the school environment, to identify their perceptions about the way themes are addressed in films, and to explore new pedagogical approaches that incorporate this tool in teaching. The research results indicate that the use of cinema in the school environment contributes significantly to the development of students' critical thinking, promoting the deconstruction of unilateral narratives on complex topics. Teachers who incorporate this resource report greater student engagement and perceive cinema as an effective resource for establishing interdisciplinary connections and broadening perspectives. The findings also demonstrate that pedagogical practices mediated by cinema encourage reflection on different points of view, stimulating debates and deepening discussions in the classroom. The research reveals some of the challenges faced by the teachers, such as the need for specific training to make better use of this audiovisual resource, and the adaptation of films to the school curriculum. Innovative methodological approaches that use cinema as a pedagogical support are also presented, strengthening its role as an effective teaching tool for the civic and critical education of students.

Keywords: cinema, teaching practice, monoperspectiveness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Procedimentos de preparação e condução de entrevistas. (Creswell e Poth, 2018, p. 232).....	33
Figura 2 - Atividade Cognitiva do Espectador no Cinema.....	78
Figura 3: Titulação dos participantes da pesquisa.....	82
Figura 4: Sexo dos docentes integrantes da pesquisa.....	83
Figura 5: Áreas de formação dos participantes.....	84
Figura 6: Distribuição do tempo de experiência dos docentes.....	86
Figura 7: Frequência de utilização de práticas docentes que envolvem os filmes.....	87
Figura 8: Critério de escolha do recurso filmico.....	88
Figura 9: Distribuição dos professores por segmento de ensino.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das teses e dissertações levantadas na plataforma CAPES.....	33
Tabela 2. Cronograma de Entrevistas.....	78
Tabela 3. Agrupamento dos professores por segmento de educação e por área de atuação.....	98
Tabela 4: Lista de filmes usados pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo A.....	101
Tabela 5: Lista de filmes usados pelos professores de Linguagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo B.....	102
Tabela 6: Lista de filmes usados pelos professores de linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo C.....	104
Tabela 7: Lista de filmes usados pelos professores de Matemática, integrantes do Grupo D.....	106
Tabela 8: Lista de filmes usados pelos professores de Ciências Sociais, integrantes do Grupo E.....	108
Tabela 9: Lista de filmes usados pelos professores das disciplinas específicas do currículo IB, integrantes do Grupo F.....	112
Tabela 10: Lista de filmes usados pelos professores das disciplinas específicas do currículo IB, integrantes do Grupo G.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

AP: *Advanced Placements*

AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem

ATL: *Approaches to Learning*

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAFe: Comunidade Acadêmica Federada

CP: *Career Programme*

DP: *Diploma Programme*

EAD: Educação à Distância

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IB: *International Baccalaureate*

PYP: *Primary Years Programme*

MYP: *Middle Years Programme*

PPP: Projeto Político Pedagógico

TIC: Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.2 Relevância Científica e Prática.....	15
2. PERCURSO METODOLÓGICO	
2.1 Levantamento das teses e dissertações sobre o tema.....	17
2.2 A Abordagem Metodológica.....	26
2.3 Sujeitos da Pesquisa.....	34
2.4 Local da Pesquisa e seu Contexto.....	34
2.5 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados.....	36
3 CURRÍCULO E CINEMA: POTENCIALIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO	
3.1 Entre Imagens e Ideias: O Cinema como Recurso Educacional Transformador.....	48
3.2 A Proposta Curricular do <i>International Baccalaureate</i> (IB).....	62
3.3 O Alinhamento entre os Princípios do IB e as contribuições para a educação de John Dewey.....	67
4. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA	72
5. A LENTE PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	
5.1 Apresentação dos dados provenientes dos questionários.....	81
5.2 Apresentação dos dados provenientes das entrevistas.....	98
5.2.1 Grupo A: professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	99
5.2.2 Grupo B: Professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	102
5.2.3 Grupo C: Professores de linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	103
5.2.4 Grupo D: Professores de Matemática.....	105
5.2.5 Grupo E: Professores de Ciências Sociais.....	107
5.2.6 Grupo F: Professores das disciplinas específicas do currículo IB.....	110
5.2.7 Grupo G: Professores de Ciências.....	112
5.3 Caracterização das práticas docentes utilizam o cinema no ambiente escolar.....	114
5.4 Identificação das percepções dos professores sobre práticas docentes que utilizam filmes.....	118
5.5 Exploração das abordagens nas práticas docentes que incorporam filmes.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	128
8. ANEXOS	136

1. INTRODUÇÃO

A integração do cinema ao currículo escolar representa uma abordagem educacional inovadora, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes por meio de recursos audiovisuais. No entanto, essa prática demanda um olhar crítico e metodológico por parte dos professores, de modo a garantir que os filmes selecionados não apenas complementem os objetivos curriculares, mas também enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem. A experiência do professor com o uso de filmes em sala de aula revela a potencialidade dessa linguagem para promover reflexões críticas, estimular o desenvolvimento do senso crítico e desconstruir visões simplistas e monoperspectivas de temas complexos, especialmente em contextos educacionais que abordam questões históricas, culturais e sociais.

Essa abordagem interdisciplinar exige dos professores uma articulação cuidadosa entre o conteúdo curricular e os elementos estéticos, cognitivos e políticos presentes nas produções cinematográficas. A pesquisa aqui apresentada visa explorar como o uso planejado e mediado do cinema pode transformar práticas pedagógicas e fortalecer a formação dos estudantes, destacando a importância de promover múltiplas perspectivas em sala de aula. Assim, são analisadas as contribuições do cinema como ferramenta pedagógica e cultural, com foco na desconstrução de visões únicas e na formação de um pensamento crítico, contextualizado e sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

Durante meu tempo como estudante de ensino fundamental e médio, a disciplina de História sempre me fascinou, pois eu a via como um conjunto sólido de fatos e estruturas que me permitiam construir uma visão e compreensão do mundo ao meu redor. O passado parecia completo, imutável e vivo, servindo como guia para minhas ideias e posições diante dos desafios que enfrentava. No entanto, ao ingressar no ensino superior e iniciar meu curso de licenciatura em História, fui apresentado a um vasto conjunto de conceitos, ideias e significados completamente diferentes daquilo que havia conhecido até então. Esse afastamento entre o que aprendi no ensino básico e o que me foi apresentado na graduação representou uma significativa ruptura em minha trajetória pessoal e profissional. Diante dos meus olhos, desdobraram-se conceitos, métodos e reflexões filosóficas que me levaram a questionar minhas certezas e convicções dos anos de estudante do ensino médio.

A ruptura foi especialmente marcada pela adoção de uma postura de questionamento constante das visões do passado que me foram apresentadas, bem como pela esperança de

que o ensino de História pudesse emancipar os jovens de visões simplistas e distorcidas do mundo. No entanto, essa expectativa se mostrou ingênua e imatura, especialmente quando me deparei com a complexidade e singularidade do ambiente escolar básico. Pude perceber que a postura de questionamento permeava a Educação como um todo, indo muito além das aulas de História. Esta realização me estimulou a construir minha carreira profissional na área da Educação e buscar aperfeiçoamento através da formação acadêmica.

Neste sentido, após a conclusão da licenciatura em História, obtive uma especialização na área da Pedagogia, obtida após uma vivência em uma instituição de cunho Waldorf, na Suíça.

Na sequência de minha formação como educador, iniciei o mestrado em Educação, que frequentei na Universidade do Vale do Itajaí, o qual proporcionou avanços significativos em minha formação como pesquisador, mas forneceu respostas limitadas para os desafios diários da Educação de jovens estudantes. Diante disso, os desafios práticos me levaram a explorar novas abordagens do conhecimento, o que redefiniu minha postura em relação ao ensino. Percebi que o ensino não pode ocorrer sem a aprendizagem e, para ensinar, é fundamental compreender como se aprende. Essa transformação em minha trajetória se originou a partir do contato com a professora Verônica Gesser e suas reflexões sobre Educação, durante as aulas de Políticas Públicas em Educação, tanto no âmbito do Mestrado quanto do Doutorado.

A partir desse momento, iniciei uma jornada de compreensão sobre como investigar e refletir sobre o ensino nas escolas atualmente. Essa tarefa se apresentou como um grande desafio, pois as discussões que envolvem a área já não se restringem apenas ao nível pragmático da definição de estratégias e objetivos para aprimorar o ensino.

A breve descrição desta jornada estaria incompleta sem mencionar a experiência advinda do trabalho baseado na abordagem curricular adotada na escola internacional objeto do presente estudo, abordagem esta proposta pelo *International Baccalaureate* (IB) fundação de educação internacional sem fins lucrativos de âmbito global.

O contexto atingido abrangia uma vasta gama de questões cruciais, todas voltadas para a busca de fundamentos teórico-filosóficos que pudessem sustentar novas abordagens na ciência histórica e guiar para novos direcionamentos práticos e normativos. O principal objetivo dessa busca era melhor compreender fundamentalmente a concepção de aprendizagem. Diante das crescentes inquietações oriundas das práticas educacionais e das contribuições trazidas pelas reflexões teórico-metodológicas no campo da Educação, surgiu

a motivação para a presente pesquisa. Como educador comprometido em aprimorar constantemente sua prática pedagógica e interessado nas possibilidades educativas oferecidas pelas produções cinematográficas enquanto linguagem e artefato da indústria cultural contemporânea, decidi formular uma proposta investigativa abrangente que explorasse profundamente o potencial do uso de filmes como recurso pedagógico no ambiente escolar.

A integração do cinema no currículo escolar é apresentada neste estudo como uma abordagem inovadora e desafiadora, capaz de transformar práticas pedagógicas tradicionais e enriquecer a formação dos estudantes. Ao longo do texto, destaca-se como o uso planejado e mediado de filmes pode não apenas complementar os conteúdos curriculares, mas também fomentar a desconstrução de visões monoperspectivas, incentivando uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e conectada às complexidades do mundo contemporâneo. A trajetória acadêmica e profissional narrada ilustra a importância de um processo contínuo de formação e reflexão, em que o educador busca alinhar suas práticas às necessidades e desafios de um ambiente escolar dinâmico e multicultural.

Com base nessa fundamentação teórica e prática, a pesquisa avança para explorar como os filmes podem ser utilizados como dispositivos curriculares que vão além do entretenimento, servindo como ferramentas poderosas para a construção de saberes, a análise crítica e a ampliação das perspectivas dos estudantes. Os próximos capítulos buscarão delinear as abordagens e procedimentos utilizados para investigar essa integração do cinema ao contexto educacional, oferecendo uma estrutura detalhada para compreender os impactos dessa prática e as implicações para o ensino contemporâneo.

Como se viu, os estudantes estão imersos em uma cultura curricular escolar na qual os filmes podem desempenhar um papel significativo na formação de valores culturais e práticas. Portanto, os filmes podem assumir um papel de agente de reflexão para os estudantes. Adicionalmente, é importante destacar que os estudantes têm expectativas de aprendizado por meio dos filmes. No entanto, do ponto de vista dos jovens, talvez as experiências de aprendizagem baseadas em filmes no ambiente escolar possam ser percebidas como limitadas e deficientes. Por fim, os estudos sobre cinema e ensino geralmente tendem a ser prescritivos e não conseguem capturar a complexidade das relações entre cultura, aprendizagem e conhecimento.

A partir das práticas docentes as atividades curriculares envolvendo filmes podem proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora em termos de conhecimento. O

estudo combinado de ensaios teóricos e empíricos evidenciam que a interseção entre aprendizagem por meio do cinema e a problematização de temáticas complexas pode proporcionar aos estudantes novas abordagens para se envolverem com o conhecimento.

Assim sendo, o presente trabalho baseia-se na seguinte indagação: quais práticas docentes que incorporam o uso de filmes, no contexto de uma escola internacional em Santa Catarina, propiciam a desconstrução da monoperspectividade?

A partir dessa questão norteadora, desenvolveu-se a tese de que a incorporação do cinema no currículo escolar, a partir das práticas docentes, pode resultar na desconstrução de visões unilaterais e monoperspectivas de temáticas complexas.

Para tanto, o objetivo geral proposto nesta pesquisa foi caracterizar e avaliar a contribuição das práticas docentes que incorporam o uso de filmes, no contexto de uma escola internacional em Santa Catarina, para a desconstrução de visões monoperspectivas de temáticas complexas. Como objetivos específicos elencou-se os seguintes: descrever como docentes utilizam o cinema no ambiente escolar; identificar percepções docentes sobre abordagens temáticas em filmes; explorar novas abordagens nas práticas docentes que incorporam filmes.

A estrutura deste trabalho está organizada em seis capítulos, cada um abordando de forma clara e detalhada os principais aspectos da pesquisa.

No capítulo 1, introdução, são apresentados o contexto e o problema investigado, introduzindo o leitor à temática do uso do cinema nas práticas docentes. Em seguida, delineiam-se os objetivos gerais e específicos do estudo, acompanhados de uma discussão sobre sua relevância científica e prática. A introdução se encerra com uma visão geral da estrutura do trabalho, proporcionando um panorama dos capítulos subsequentes.

O capítulo 2, percurso metodológico, inicia-se com um levantamento de teses e dissertações relacionadas à temática da pesquisa. Em seguida, são detalhados a abordagem metodológica, os sujeitos do estudo, o local da pesquisa e seu contexto, além dos procedimentos, instrumentos e técnicas utilizados na coleta de dados.

No capítulo 3, cinema e currículo: fundamentos teóricos, são discutidos os aspectos teóricos sobre currículo e cinema, destacando as potencialidades do recurso cinematográfico para a construção do conhecimento crítico. O cinema é analisado como uma ferramenta educacional transformadora. Além disso, são apresentadas a proposta curricular do IB e suas conexões com as contribuições teóricas de John Dewey para a educação.

O capítulo 4, fundamentos educativos do cinema, explora os princípios pedagógicos que sustentam o uso do cinema como recurso didático. Esse capítulo discute teorias pedagógicas associadas ao uso do cinema e seu potencial para enriquecer as práticas docentes, contribuindo para uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar do ensino.

No capítulo 5, apresentação e discussão dos achados da pesquisa, são analisados os resultados obtidos no estudo. O capítulo está estruturado em três seções: a primeira aborda como os docentes utilizam o cinema no ambiente escolar (5.1); a segunda explora as percepções dos professores sobre as abordagens temáticas nos filmes (5.2); e a terceira investiga as abordagens metodológicas que incorporam o cinema nas práticas docentes (5.3).

Por fim, o capítulo 6, considerações finais, sintetiza os principais achados da pesquisa, discutindo suas contribuições para o campo educacional, as limitações do estudo e possíveis direções para pesquisas futuras. Também são apresentadas reflexões sobre a continuidade e aprimoramento do uso do cinema na educação, destacando seu potencial para enriquecer o ensino e fomentar a criticidade dos alunos.

1.2 Relevância Científica e Prática

A relevância de um projeto de tese que investiga o uso de filmes como estratégia didática em uma escola internacional para a compreensão de temáticas complexas é profunda e abrangente, estendendo-se tanto ao campo científico quanto à prática educacional.

Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer a importância da compreensão dessas temáticas. Em um mundo cada vez mais interconectado, é essencial que os cidadãos, em particular os estudantes, desenvolvam um profundo entendimento dos eventos e temas que moldam nossa cultura. Portanto, compreender como o cinema é utilizado para abordar essas temáticas de maneira eficaz no contexto educacional é de suma importância.

Nesse sentido, o cinema oferece uma ferramenta pedagógica única. Os filmes têm a capacidade de traduzir temas complexos em narrativas acessíveis e visualmente envolventes. Eles permitem que os alunos se conectem emocionalmente com os personagens e as circunstâncias da obra, proporcionando uma imersão que os livros didáticos muitas vezes não conseguem oferecer. Além disso, o cinema pode retratar nuances, dilemas éticos e consequências humanas de uma maneira que ressoa com os estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e memorável.

Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre o uso do cinema na educação pode oferecer uma compreensão mais profunda sobre como essa mídia pode ser efetivamente integrada ao currículo escolar. Isso envolve questões de seleção de filmes apropriados, contextualização, estratégias de discussão em sala de aula e avaliação do impacto no aprendizado dos alunos. Desvendar esses aspectos práticos pode beneficiar muitas áreas do conhecimento em que o cinema pode ser aplicado, fornecendo insights valiosos para educadores e pesquisadores.

Do ponto de vista prático, esta pesquisa pode fornecer orientações valiosas para professores e educadores em escolas em geral e escolas internacionais, especificamente. Ao compreender os desafios e as melhores práticas associadas ao uso do cinema, os educadores podem aprimorar suas estratégias de ensino. Eles podem aprender a selecionar filmes que se alinhem aos objetivos educacionais, a contextualizá-los de maneira eficaz e a facilitar discussões significativas em sala de aula. Isso pode melhorar a experiência de aprendizado dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a empatia e a compreensão de contextos sociais e culturais complexos.

Portanto, a relevância desse projeto de tese se estende além da cultura curricular escolar. Ele aborda a necessidade crucial de educar as futuras gerações sobre eventos históricos cruciais, ao mesmo tempo em que destaca o cinema como uma ferramenta pedagógica poderosa. Essa combinação de rigor científico e aplicação prática tem o potencial de enriquecer significativamente a formação de cidadãos informados e aprimorar o ensino e a aprendizagem em escolas internacionais, ao mesmo tempo em que aprofunda nossa compreensão dos fenômenos históricos que moldaram o mundo em que vivemos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Levantamento das teses e dissertações sobre o tema

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre cinema, educação, multiperspectividade, currículo e escola internacional representa uma etapa crucial para compreender os estudos já realizados nessa área. Ao utilizar palavras-chave específicas e criteriosa organização, foi possível mapear os trabalhos existentes e identificar suas principais contribuições, temas abordados e instituições de origem. Este esforço de análise sistemática permite situar a pesquisa em andamento no contexto acadêmico, fundamentando-se nas discussões teóricas e metodológicas que já foram exploradas, e apontando caminhos para novas reflexões e contribuições no campo educacional.

A fim de mapear os estudos já realizados sobre o assunto cinema, educação, multiperspectividade, currículo e escola internacional foi realizado um levantamento bibliográfico das teses e dissertações que abordaram estes temas. A plataforma utilizada foi a da CAPES, e, para tanto, utilizou-se agrupamentos com palavras chaves, da seguinte forma: 1. Cinema AND educação; 2. Cinema AND educação AND história; 3. Cinema AND Educação AND Escola internacional; 4. Cinema AND Educação AND Multiperspectividade; 5. Educação AND Currículo AND Multiperspectiva; 6. Escola internacional AND Educação AND História; 7. International Baccalaureate AND (História OR Histórica) AND Perspectiva; 8. International Baccalaureate AND (História OR Histórica) AND Multiperspectiva; 9. Diploma Programme AND Cinema AND História; 10. Diploma Program AND Cinema AND Currículo; 11. Diploma Programme AND Individuals and Societies; 12. Diploma Programme AND Individuals and Societies AND History; 13. Diploma Programme AND Individuals and Societies AND Cinema. Após leitura e análise do material, identificou-se 03 teses e 8 dissertações. Para melhor visualização dos resultados, foi construído o Quadro 01 contendo: ano, nível acadêmico da publicação, autor, título, palavras chaves, temática abordada e a instituição de ensino.

Tabela 01. Distribuição das teses e dissertações levantadas na plataforma CAPES.

N.	Ano	Nível	Título	Autor	Palavra-Chave	Instituição
1	2014	Doutorado	CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA Jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano de Souza	Filmes, cognição histórica situada, consciência histórica.	Universidade Federal do Paraná
2	2016	Doutorado	O discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação	Evelyn Fernandes Azevedo Faheina	Educação, Nexo pedagógico, Cinema e Educação; Análise arqueológica do Discurso	Universidade Federal da Paraíba
3	2017	Mestrado	Olhar caleidoscópico: a experiência do cinema como prática pedagógica	Kelcilene Gisela Persegueiro	Cinema na Escola. Práticas Pedagógicas. Cinema. Produção de Conhecimento. Educação.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
4	2017	Doutorado	O Cinema da escola: aspectos para um (des)educação	Daniel Marcolino Claudino de Souza	Experiência. Pedagógico, Imagens, Cinema, Walter Benjamin, Escola, Theodor Adorno	Universidade de São Paulo
5	2017	Mestrado	O nordestino no cinema: a construção de identidades e a mediação de saberes a partir de filmes.	Deleon Souto Freitas da Silva	Cinema, Educação, Pedagogia Audiovisual, Identidade Nordestina.	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)
6	2018	Mestrado	Películas da história ensinada: análise indiciária da relação entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro Nacional de	Mariana de Oliveira Brandolezi	Ensino de história; cinema; ENPEH; TIC.	Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'

N.	Ano	Nível	Título	Autor	Palavra-Chave	Instituição
			Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013			
7	2018	Mestrado	Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar (1964/1989)	Aruana Mariá Menegasso	Cinema. Ditadura Civil-Militar (1964/1989). Ensino de História.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
8	2018	Mestrado	"O cinema e a história" : a utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem da história contemporânea	Sérgio Oliveira Figueiredo	Cinema Vídeo História contemporânea Sétima arte	Universidade de Lisboa (Portugal)
9	2018	Mestrado	Cinema e ensino de História na escola Graça Aranha em Imperatriz – MA	Nice Rejane da Silva Oliveira	Linguagens, Ensino de História, Filme, Recursos didáticos, Metodologias de ensino	Universidade Federal do Tocantins
10	2021	Mestrado	Cinema e educação: a dimensão dialética do cinema e seu papel na formação dos indivíduos	Bruna Beatriz Lemes Carneiro	Cinema, ideologia, educação	Universidade Federal de Uberlândia

N.	Ano	Nível	Título	Autor	Palavra-Chave	Instituição
11	2021	Mestrado	Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: Educação e Cinema	Tatiana Perin Pacheco	Educação e Cinema. Ética. Prática. Saber. Formação docente.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: O autor (2024).

O trabalho de Faheina (2016), explora a Reforma de Ensino implementada por Fernando de Azevedo em 1928, a qual elevou o uso pedagógico do cinema ao status de categoria normativa no Brasil. A partir desse momento, o Estado assumiu o compromisso político de viabilizar as condições necessárias para a prática pedagógica com o cinema no país. Mesmo antes da reforma, há indícios de que o Estado brasileiro já era um importante interveniente na prática pedagógica com o cinema. Esta pesquisa utilizou a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) para investigar o discurso sobre a relação pedagógica entre cinema e educação no Brasil. O estudo se concentrou em teses publicadas entre 2000 e 2012, disponíveis no site da CAPES, relacionadas ao uso pedagógico do cinema. Além disso, foram analisados documentos como leis, textos em livros, jornais e revistas do período de 1910 a fins dos anos 1930. A pesquisa revelou uma proliferação discursiva significativa sobre o tema, especialmente nos campos político, jurídico e educacional, nas três primeiras décadas do século XX. O uso pedagógico do cinema emergiu como objeto discursivo, abordado e problematizado em diferentes esferas sociais e políticas. O discurso político, jurídico e educacional contribuiu para a formulação de estratégias específicas, consolidando o cinema como uma prática educacional reconhecida no Brasil.

O trabalho de dissertação de mestrado de Persegueiro (2017) mostra uma pesquisa de campo em uma Escola Municipal de Piracicaba, no Estado de São Paulo, onde a autora atuava como professora substituta no 1º ano do Ensino Fundamental I. O estudo apresenta o desenvolvimento de oito oficinas de desenhos animados inspiradas nos episódios do Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato, buscando novas abordagens pedagógicas progressistas. A introdução do cinema na escola levantou questões sobre práticas pedagógicas, educação libertária e produção de conhecimento pelos alunos. A pesquisa, baseada na metodologia de pesquisa-ação, explorou como a relação das crianças com os filmes contribui para uma leitura de mundo e para a construção de práticas pedagógicas. A autora defende a importância da Pedagogia do Cinema como uma reflexão sobre a

experiência cinematográfica na formação humana e destaca o potencial do cinema na escola para repensar a educação no país.

O estudo de Souza (2017), investiga o projeto "O cinema vai à escola" da SEE-SP/FDE (2008-2015), explorando as interseções entre cinema e educação. Partindo das perspectivas de Walter Benjamin sobre o empobrecimento da experiência e Theodor Adorno sobre o empobrecimento do repertório de imagens, a pesquisa busca entender como o projeto impacta a experiência escolar ao oficializar a presença do cinema na escola. O discurso pedagógico oficial muitas vezes limita o cinema a um papel didático, priorizando o conteúdo e a mensagem moral da obra em detrimento de sua natureza artística e experiencial. Ao confrontar essa abordagem com cinematografias como a de Godard, o Neorealismo italiano e o Cinema Novo brasileiro, o estudo questiona a concepção hegemônica de aprendizagem e currículo, destacando a urgência de abordar adequadamente as mídias e o cinema na educação. A análise se baseia em textos oficiais da SEE-SP e conceitos fundamentais da teoria crítica da cultura, como a "indústria cultural" de Adorno e Horkheimer.

Silva (2017), destaca em sua dissertação que no cinema, encontramos mais do que mero entretenimento; há riquezas potenciais intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do cinema na construção de identidade e na mediação de conhecimento, problematizando e refletindo sobre a utilização de filmes como ferramentas educativas. Apoiando-se teoricamente em autores como Bardin (1977), Duarte (2002), Freire (1987, 1992 e 2005), Hall (2006), Morin (2001) e Vygotsky (1989), a metodologia empregada foi qualitativa, explorando como os professores participantes buscam estabelecer um diálogo entre a potencialidade didática do cinema e suas dimensões sociais na produção de conhecimento. Trinta e sete professores do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) foram convidados a compartilhar suas percepções sobre a relação entre cinema e educação por meio de um questionário online. Os resultados indicam que, mesmo sem metodologias direcionadas, os professores fazem uso de filmes na escola, acreditando em suas contribuições para a formação de identidades sociais.

Já a pesquisa de Brandolezi (2018), aduz que o ensino de História, integrado à cultura escolar, constitui um amplo campo de pesquisa que tem sido explorado por diversos estudos dedicados a novas abordagens no ensino histórico. Nos últimos anos, observa-se um crescente interesse em propostas de práticas educativas que integram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com destaque para aquelas que promovem o diálogo entre cinema e ensino de história. Este trabalho busca realizar uma investigação científica através

de levantamento bibliográfico, entendimento historiográfico e pedagógico, focalizando os trabalhos dedicados a essa interseção entre cinema e ensino de história publicados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) no período de 1995 a 2013. O objetivo foi o de compreender as características desse campo social de pesquisa por meio de uma análise indiciária. A justificativa para o estudo está ancorada na relevância contemporânea das TIC (Tecnologias de Informação), na falta de pesquisas recentes sobre o estado da arte nesse diálogo específico, e na importância do ENPEH como o principal evento representativo no campo do ensino de história. O referencial teórico incorporou contribuições de pesquisadores sobre ensino de história, cinema, cinema e história, ensino de história e cinema, além de conceitos como campo, lugar social e indícios, enfatizando diálogos com a importância do regional, local e cotidiano. A pesquisa foi conduzida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, adotando uma abordagem quali-quantitativa, natureza aplicada e integrando descrição e explicação por meio de investigações bibliográficas e documentais.

Na pesquisa de Menegasso (2018), o objetivo foi desenvolver uma proposta pedagógica relacionada ao ensino de história, com foco específico na Ditadura Civil-Militar (1964/1989), utilizando como base três filmes da cineasta brasileira Lúcia Murat: "Quase dois irmãos" (2004), "Uma longa Viagem" (2011) e "A memória que me contam" (2013). O trabalho abordou estudos sobre as novas tecnologias de informação na educação, a interseção entre cinema, educação e ensino, bem como os diálogos entre história e o ensino dessa disciplina. A análise dos filmes envolveu a seleção de fotogramas e a identificação de eixos temáticos. Desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou integrar descrição e explicação, com base em investigações bibliográficas e documentais de primeira mão. Além disso, a pesquisa envolveu uma análise específica dos resultados, utilizando um tratamento metodológico voltado para os filmes selecionados. A construção das análises internas, centradas em cada filme como obra individual e singular, incluiu uma interpretação multivariada, considerando aspectos textuais, de conteúdo, poéticos, da imagem e do som, utilizando também fotogramas.

O trabalho de Figueiredo (2018), concebe o filme em suas diversas dimensões como um documento valioso e uma ferramenta extraordinária para a construção do conhecimento histórico. Ao incorporar a sétima arte no ensino de História para os alunos do 12º ano da Escola Secundária da Baixa da Banheira, em Portugal, buscou instigar uma perspectiva

renovada sobre o cinema e sua integração com os conteúdos a serem abordados. A concepção difundida de que as imagens desempenham um papel crucial na disseminação de conteúdos e podem ser aproveitadas para estimular o interesse dos alunos, despertar a curiosidade e fomentar o pensamento crítico serve como base para nossa abordagem. Durante as aulas, houve o uso tanto de filmes completos quanto de vídeos editados, visando ao desenvolvimento das competências gerais e específicas da disciplina de História pelos alunos. Em resumo, o trabalho almejou avaliar a importância e o potencial do cinema como recurso de aprendizagem, explorando diversas possibilidades pedagógico-didáticas da sétima arte.

O estudo de Oliveira (2018), aborda o uso do cinema como ferramenta didática no ensino de História, observando que, embora os filmes sejam amplamente utilizados nas aulas, frequentemente os professores não exploram a linguagem cinematográfica, limitando-se a usá-la como mera ilustração do processo histórico. Com o intuito de analisar o potencial comunicativo da narrativa fílmica na educação básica e incentivar os alunos a interagir criticamente com a imagem, a pesquisa concentrou-se nas metodologias empregadas pelos professores de História na Escola Graça Aranha, em Imperatriz (MA). Os dados foram coletados por meio de rodas de conversa com os professores de Ciências Humanas. A análise das estratégias didáticas, baseada nos relatos e experiências dos educadores, foi complementada pela discussão da trajetória e prescrições do cinema nos livros didáticos, exemplificados pelos manuais "Oficina da História" (2013) e "História das Cavernas ao terceiro milênio" (2010), utilizados pelos docentes da escola. Destaca-se a importância contínua dos livros didáticos, enquanto todos os participantes exploraram esse recurso pedagógico. Como resultado, foi elaborada uma proposta para o projeto "Luzes, Câmera e Educação". Além disso, identificou-se que as rodas de conversa foram uma abordagem eficaz para desenvolver metodologias e aprimorar o ensino de História, sugerindo sua implementação na formação continuada dos professores.

Carneiro (2021), propôs que o cinema é uma parte integrante da vida de milhares de pessoas em todo o mundo, e na era do mais alto desenvolvimento tecnológico, estamos cercados por diversas formas de consumir conteúdo cinematográfico. Com mais de cem anos de existência, o cinema tem desempenhado um papel significativo na vida dos indivíduos, sendo um importante meio de expressão e comunicação. O trabalho procurou examinar o cinema no contexto da sociedade capitalista, onde se pode perceber que ele mantém uma relação dialética com a realidade histórica. O trabalho aduz que enquanto manifestação

cultural, o cinema influencia a formação da consciência dos indivíduos, seja reproduzindo a ideologia dominante para a manutenção do sistema vigente, ou contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade.

O estudo de Pacheco (2021), procura entender como a disciplina de Educação e Cinema pode impactar na formação das professoras pedagogas. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu um período de observação de um semestre nas aulas da disciplina e entrevistas semiestruturadas com os cinco professores envolvidos. A análise dos dados baseou-se nas formas de pensar delineadas por Elliot Eisner (2008) em seu texto "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?", abordando aspectos como o bem de ajuste, propósito flexível, forma e conteúdo, pensamento e material, sabemos mais do que podemos dizer, entre outras formas. Os estudos teóricos indicaram a perspectiva de que a formação das professoras pedagogas está intrinsecamente ligada ao conhecimento, demandando uma exploração dos conceitos de conhecimento e saber, bem como uma compreensão mais aprofundada da prática educacional. Para atender a essas demandas, buscou-se nas obras de Aristóteles, como a "Ética Nicomaqueia", a "Metafísica" e o "Da Alma", entendimentos sobre conhecimento, razão, sensação, percepção, moral, ética e sabedoria prática. Os resultados indicam que a disciplina teve o potencial de gerar novas formas de discurso nas futuras professoras pedagogas, ao mesmo tempo em que contribuiu para instigar o desejo e o humor em sua formação. Além disso, destacou-se a relevância da presença de modelos inspiracionais para as alunas em formação, que têm a oportunidade de vivenciar uma disciplina ministrada por cinco professores.

De maneira geral, as pesquisas analisadas têm uma visão positiva da relação entre cinema e educação. Elas apoiam inclusive o estudo de filmes hollywoodianos, apesar de reconhecerem a presença de interesses comerciais que podem requerer uma análise crítica das ideologias presentes. Isso ocorre porque os filmes oferecem uma variedade de perspectivas sobre o mundo e permitem uma compreensão através das imagens.

Dessa forma, é evidente que têm ocorrido pesquisas que abordam as reformas educacionais que promoveram o uso do cinema com propósitos pedagógicos no Brasil desde o início do século XX, empregando a Análise Arqueológica do Discurso. Além disso, foram conduzidas pesquisas de campo em uma escola primária, concentradas no desenvolvimento de oficinas inspiradas na obra "Sítio do Pica Pau Amarelo" de Monteiro Lobato, com o objetivo de adotar abordagens pedagógicas progressistas. Esses estudos exploraram como o envolvimento das crianças com filmes contribuiu para a interpretação do mundo e influencia

as práticas educacionais, defendendo a Pedagogia do Cinema como uma maneira de repensar o sistema educacional no Brasil.

Também foram identificados projetos que analisam o impacto das experiências escolares e questionam as tendências discursivas predominantes que reduzem o cinema a uma mera ferramenta didática. Destaca-se a necessidade de considerar a natureza artística e experiencial do cinema no contexto educacional.

Ademais, foram realizadas pesquisas sobre o potencial educacional do cinema, destacando seu papel na construção de identidades e na mediação do conhecimento, por meio de abordagens qualitativas e da percepção dos professores sobre seu potencial didático e suas dimensões sociais na produção de conhecimento. Tais estudos sugerem que os filmes contribuem para a formação de identidades sociais.

Essas pesquisas coletivamente ressaltam o papel em evolução do cinema na educação, desde sua inclusão nas práticas pedagógicas até seu impacto mais amplo nas experiências de aprendizado dos alunos e na formação de identidade.

Muitos estudos convergem para o interesse crescente em integrar o cinema às práticas docentes, explorando suas potencialidades pedagógicas para estimular o pensamento crítico dos alunos e promover uma abordagem inovadora no ensino dessa disciplina.

Além disso, argumenta-se que o cinema desempenha um papel vital na vida contemporânea, influenciando a consciência das pessoas e mantendo uma relação complexa com a sociedade capitalista. Destaca-se ainda que o uso do cinema na escola pode gerar novos discursos e inspirar futuros educadores, ressaltando a importância de modelos inspiradores no processo de formação.

Diante do exposto, emerge a lacuna que esta pesquisa visa preencher, uma vez que se concentra no uso do cinema por um grupo de professores em uma escola internacional. A revisão da literatura revelou inexistência de estudos nesse contexto específico.

Esta instituição de ensino possui um currículo rico em particularidades, as quais serão minuciosamente descritas em um capítulo dedicado exclusivamente a elas. Dada a complexidade dessas características, aliada ao fato de as aulas serem conduzidas em inglês, esta pesquisa se torna essencial para investigar como o cinema é incorporado às práticas de ensino nesta escola em foco, além de fornecer exemplos concretos de práticas docentes.

2.2 A Abordagem Metodológica

Neste trabalho, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa. Ciente de que uma explanação profunda dos diferentes quadros metodológicos e epistemológicos ultrapassa os limites deste trabalho, buscou-se constituir um referencial baseado no trabalho de Dias (1994), Bogdan e Biklen (1999), Patton (2002), Gonçalves (2004), Cohen, Manion e Morrison (2007), Carmo e Ferreira (2008) e Bryman (2012), Hill (2014), Coutinho (2011), Creswell e Poth (2018), Morgado (2013), essencialmente, sobre aspectos de natureza prática que permeiam das técnicas qualitativas e respectivos instrumentos de coleta de dados.

Em relação à estrutura da pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas com professores, conforme Batista (2010) que aponta o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista como técnicas de coleta de dados comumente utilizadas nas investigações em Educação. O inquérito por questionário permite ouvir um número significativo de sujeitos face a um determinado fenômeno social pela possibilidade de caracterizar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações. Por sua vez, o inquérito por entrevista é muitas vezes associado a estudos de caráter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na coleta e análise de dados ou informações, dado o caráter descritivo e pormenorizado deles.

Recorremos, tal como assevera Coutinho (2011), ao inquérito por questionário quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenômeno social, tendo em vista a caracterização de traços e elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações.

Sendo o inquérito por questionário uma técnica de coleta de dados que visa incorporar “testes e escalas de atitudes e opiniões, que a fim de aferir um certo tipo de comportamentos, reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude” (Dias, 1994, p. 5), o recurso ao questionário permite ao investigador obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises qualitativas” (Gonçalves, 2004, p. 79). No âmbito deste trabalho foram utilizados questionários mistos nos quais constam perguntas abertas (que favorecem a obtenção de dados qualitativos) e perguntas fechadas (para obtenção de respostas concretas para determinado assunto). Os questionários foram elaborados utilizando-se as ferramentas do Google Forms e foram disponibilizados de forma on-line para os professores participantes da pesquisa.

Para além do uso dos questionários, este trabalho utilizou também o método de entrevistas para a coleta dos dados. Morgado (2013), estabelece que o inquérito por entrevista é especialmente útil como estratégia de coleta de dados em estudos de caráter interpretativo devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado. O seu objetivo principal consiste em fornecer ao investigador informação detalhada sobre determinadas percepções ou representações em relação a uma realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações.

O inquérito por entrevista surge associado a desenhos de investigação de natureza qualitativa devendo, como tal, ser realizado junto de sujeitos cuidadosamente selecionados, em função de critérios bem definidos, ou seja, a partir de amostras intencionais e não probabilísticas. Nesse sentido, alguns autores como Carmo (2008) Hill (2014) e Morgado (2013) indicam que esta técnica de coleta de dados possibilita a obtenção de informação mais detalhada e profunda - dificilmente conseguida por meio somente de um questionário, devido ao caráter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões. Além disso, o inquérito por entrevista pode fornecer informação nova ou inesperada.

Patton (2002, p. 198) estabelece diferentes tipos de entrevista, do “*informal conversational interview*” mais flexível, passando pela entrevista semiestruturada, à mais estruturada – “*closed fixed interview*”, constituída, esta última, por um conjunto de respostas fixas e pré-determinadas à semelhança de um questionário. A entrevista não estruturada ou aberta, possui uma característica mais flexível e dinâmica quando comparada às entrevistas estruturadas. Nesta modalidade, conforme Bogdan e Biklen (1999), o investigador convida o entrevistado a tecer considerações sobre determinada realidade, temática ou área de interesse, e ao longo da conversa explora a entrevista de forma mais apurada e profunda, retomando sempre que necessário os tópicos e os temas que o entrevistado. As entrevistas ditas estruturadas se caracterizam por seguirem integralmente um formato estabelecido, reservando ao investigador “o papel de mero compilador de dados e a responsabilidade de criar um ambiente propício para que os entrevistados respondam às questões colocadas” (Morgado, 2013, p. 73). Num plano intermediário, por não se caracterizarem como inteiramente abertas nem direcionadas através de perguntas precisas, estão as entrevistas semiestruturadas, semidirigidas ou semidiretivas. Neste tipo o investigador pode dispor de um conjunto de perguntas-guia, relativamente flexíveis, com as quais orienta a coleta de informação do entrevistado, tendo inclusivamente liberdade em recorrer ou não a todas as

questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente (Hill, 2014, p. 79). Este tipo de entrevista permite ao entrevistado “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan, 1999, p. 135). Deste modo, prefigura um possível encontro social com um objetivo específico, que prima por uma troca de pontos de vista, em que o conhecimento é construído por e entre os participantes, incitando-os a discutir sobre as suas interpretações do mundo. Este foi o tipo de entrevista escolhido para a realização desta pesquisa.

Os professores que participaram desta pesquisa foram divididos por segmento de educação (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e distribuídos de acordo com uma agenda que se estendeu por 5 meses, compreendendo os meses de agosto, setembro, outubro. As entrevistas ocorreram sempre após o preenchimento dos questionários em uma sala disponibilizada pela escola objeto de estudo. Devido à natureza do currículo da escola, algumas entrevistas foram conduzidas em português, outras em inglês e algumas em ambos os idiomas. A fim de preservar as identidades dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por números de 1 a 30. Para melhor visualização o cronograma foi estruturado em formato de tabela, conforme segue:

Tabela 2: Cronograma de Entrevistas

Cronograma de Entrevistas				
Professor	Segmento de Atuação	Área de Atuação	Data da entrevista	Idioma da entrevista
1	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 1.º ano	02/08/24	Português
2	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 1.º ano	09/08/24	Português
3	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 2.º ano	16/08/24	Português
4	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 2.º ano	23/08/24	Português
5	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de <i>Visual Arts</i>	30/08/24	Português

Cronograma de Entrevistas				
Professor	Segmento de Atuação	Área de Atuação	Data da entrevista	Idioma da entrevista
6	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 3.º ano	06/09/24	Inglês
7	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 4.º ano	13/09/24	Português
8	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 4.º ano	20/09/24	Português
9	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor regente do 5.º ano	27/09/24	Português
10	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de <i>Brazilian Social Studies</i>	04/10/24	Português
11	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de <i>Visual Arts</i>	11/10/24	Português
12	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Português	18/10/24	Português
13	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Espanhol	25/10/24	Português
14	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de História	01/11/24	Português
15	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Geografia	08/11/24	Português

Cronograma de Entrevistas				
Professor	Segmento de Atuação	Área de Atuação	Data da entrevista	Idioma da entrevista
16	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de <i>Design</i>	15/11/24	Português
17	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Matemática	22/11/24	Português
18	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de <i>English Language and Literature</i>	29/11/24	Inglês
19	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Biologia	06/12/24	Inglês
20	Anos Finais do Ensino Fundamental	Professor especialista da disciplina de Química	06/12/24	Inglês
21	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Brazilian Social Studies</i>	13/12/24	Português
22	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Individuals and Societies</i>	13/12/24	Inglês
23	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>English Language and Literature</i>	29/11/24	Inglês

Cronograma de Entrevistas				
Professor	Segmento de Atuação	Área de Atuação	Data da entrevista	Idioma da entrevista
24	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de Matemática	22/11/24	Português
25	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de Física	06/12/24	Inglês/Português
26	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de História	04/10/24	Inglês
27	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Business</i>	01/11/24	Inglês
28	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Visual Arts</i>	11/10/24	Português
29	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Theory of Knowledge</i>	06/12/24	Inglês
30	Ensino Médio	Professor especialista da disciplina de <i>Creativity, Acitivity ans Service</i>	13/12/24	Inglês

Fonte: O autor, 2024.

Observando o referencial proposto por Heidegger (2011, p. 17), esta pesquisa buscou preservar as dimensões ôntica e ontológica na prática das entrevistas. A dimensão ôntica inclui a determinação dos sujeitos da pesquisa e do cenário, a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a aproximação e ambientação ao cenário do estudo, o acesso aos

sujeitos de pesquisa e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Já a dimensão ontológica subentende que o encontro da entrevista exige do pesquisador um posicionamento de descentrar-se de si, para direcionar-se, intencionalmente, à compreensão do sujeito da pesquisa. De acordo com Neves (2003, p.91), durante as entrevistas, o pesquisador precisa atentar aos modos de mostrar-se do sujeito entrevistado, captando o dito e o não dito, observando as outras formas de discurso: silêncio, gestos, reticências e pausas, respeitando o espaço e o tempo do outro.

Embora a sala das entrevistas tenha sido escolhida por apresentar um ambiente adequado ao trabalho, com baixo nível de ruído, mobiliário constituído por mesa e duas cadeiras, e de acesso restrito, de forma a preservar as identidades dos entrevistados, ainda assim, durante o desenvolvimento das entrevistas houve intercorrências, como ruídos, movimentos do ambiente, interferências de outras pessoas, entre outros. A fim de que isto não reduzisse ou interrompesse a atitude relacional estabelecida entre os sujeitos, ou a disposição de ambos no diálogo, foi necessário que o pesquisador fizesse um exercício constante de retomar o objetivo do estudo e ficasse atento e sensível ao que estava sendo dito pelo entrevistado, buscando sempre a elaboração de questões empáticas que possibilitaram o aprofundamento e a busca por clareza na compreensão do objeto de estudo.

A transcrição das entrevistas, e tradução para o português, quando necessário, foi desenvolvida pelo próprio pesquisador, no intuito de resgatar a comunicação verbal e não verbal, bem como a subjetividade do entrevistado. Foi priorizado que essa composição do discurso, expresso face a face, fosse transformada em discurso escrito o mais próximo possível de quando foi desenvolvida cada entrevista, a fim de que as lembranças não se perdessem.

O discurso textual foi composto da seguinte forma: cabeçalho objeto e objetivo da pesquisa, código do depoente, data e horário do encontro; as questões orientadoras e empáticas registradas em cor cinza; o que foi expresso pelo depoente registrado em cor preta; a comunicação não verbal de ambos os sujeitos colocada entre colchetes.

Após as primeiras entrevistas, desenvolveu-se uma análise preliminar com a intenção de refletir sobre a adequação das questões orientadoras e das questões empáticas utilizadas na entrevista, quanto à compreensão dessas questões pelos sujeitos, quanto à fluência do depoimento e se atendiam aos objetivos da pesquisa.

A figura abaixo ilustra o ciclo de todas as etapas relativas à concepção e execução das entrevistas, bem como da interpretação dos dados:

Figura 1: Procedimentos de preparação e condução de entrevistas



Fonte: Creswell e Poth, 2018, p. 232.

Para analisar os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas primeiramente procedeu-se a uma categorização das respostas, identificando temas recorrentes e padrões nas percepções e práticas dos professores. Isso envolveu a codificação das entrevistas para agrupar respostas semelhantes, permitindo uma visão geral dos métodos pedagógicos adotados, dos objetivos ao usar filmes e das dificuldades enfrentadas. A análise temática ajudou a identificar como os professores integram o cinema em suas práticas educacionais e quais são as motivações e desafios comuns. No capítulo de discussão dos dados as falas

Em seguida, a análise qualitativa dos dados dos questionários complementou a compreensão obtida a partir das entrevistas. Isso envolveu o tratamento das respostas para caracterizar aspectos como a frequência do uso de filmes, os gêneros cinematográficos mais utilizados, e as competências que os professores visam desenvolver nos alunos através do cinema. Comparações puderam ser feitas entre diferentes grupos de professores, como por exemplo por disciplina, nível de ensino ou anos de experiência, para identificar possíveis variações na utilização do cinema como ferramenta pedagógica.

Por fim, a análise dos dados foi contextualizada dentro da literatura existente sobre o uso do cinema na educação. Isso incluiu confrontar os achados da pesquisa com teorias e estudos prévios, para avaliar em que medida as práticas observadas correspondem às tendências identificadas na literatura. Reflexões críticas sobre como as percepções e práticas dos professores refletem ou desafiam conceitos teóricos procuraram contribuir para enriquecer a discussão e fornecer insights sobre o potencial transformador do cinema na educação básica.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa tem como foco de análise um grupo composto por 30 docentes pertencentes a uma renomada escola internacional situada em Santa Catarina. Estes educadores são responsáveis por lecionar uma variedade de disciplinas teóricas distribuídas em diferentes níveis educacionais, a saber: Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Vale ressaltar que cada segmento de ensino nesta instituição apresenta particularidades curriculares distintas, o que contribuiu para enriquecer a abordagem e os resultados desta pesquisa. Entre os profissionais participantes, destacam-se 7 professores regentes dos Anos Iniciais, 2 especialistas que lecionam disciplinas específicas nessa etapa além de outros 21 professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No contexto dos Anos Finais, os docentes ministram disciplinas como História, Geografia, língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa, Educação Física, Artes Visuais, Teatro, Computação, Ciências, Oratória, Design, Matemática, Economia e Empreendedorismo. Já no Ensino Médio, além das disciplinas já mencionadas, há também o ensino de Biologia, Física e Química.

Adicionalmente, é importante observar que no programa específico do Ensino Médio são trabalhadas disciplinas como *Theory of Knowledge* (TOK), *Extended Essay* (EE) e *Creativity, Activity and Service* (CAS), as quais contribuem para uma formação integral dos estudantes, estimulando habilidades cognitivas, reflexivas e práticas.

Diante dessa diversidade de disciplinas e níveis educacionais abordados, os dados coletados junto a esses professores proporcionaram *insights* significativos para a compreensão dos desafios e das práticas pedagógicas adotadas em uma escola internacional, enriquecendo assim o campo de estudos educacionais.

2.4 Local da Pesquisa e seu Contexto

A pesquisa foi conduzida em uma escola internacional situada em Santa Catarina, de natureza privada, que adota o currículo proposto pelo IB, conforme descrito no documento curricular anexo. O IB se destaca por sua abordagem centrada na valorização da criatividade e do pensamento crítico, em contraposição a um modelo de ensino focado exclusivamente

na preparação para exames e avaliações. Os programas do IB visam promover o desenvolvimento integral das capacidades intelectuais dos alunos, e seu diploma é reconhecido e aceito por diversas universidades ao redor do globo. Isso se deve ao fato de que as certificações obtidas pelos estudantes ao final do programa de diploma, que abrange um período de dois anos, podem substituir exames específicos exigidos por instituições de ensino superior, como o *Advanced Placement* (AP), utilizado em universidades dos Estados Unidos, por exemplo.

Em termos de organização curricular, a escola internacional objeto desta pesquisa apresenta uma base curricular comum obrigatória em âmbito nacional, correspondente ao programa brasileiro e uma parte diversificada, com características específicas do currículo do IB, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A Língua Portuguesa é utilizada em aulas de conteúdo exclusivamente local como o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil, sendo que o restante das disciplinas é ministrado em inglês. No momento da execução deste estudo a escola possuía 398 alunos. A escola possui uma infraestrutura de boa qualidade e comporta projetores e quadros brancos interativos, ar-condicionado e bom mobiliário em todas as salas de aula.

A caracterização curricular e infraestrutural da escola em questão, enquanto segue diretrizes locais e internacionais, permite um melhor entendimento do cenário educativo ao qual ela pertence. Esse contexto de internacionalização da educação, que combina a base nacional com as especificidades do currículo do IB, dialoga com a literatura acadêmica que investiga os movimentos de transnacionalização, abordando temas como a legitimidade, organização e impacto dessas escolas no cenário global.

O conceito de escola internacional tem sido objeto de discussão, especialmente por parte de pesquisadores que analisam questões educacionais em contextos de transnacionalização e internacionalização. Em particular, há um interesse crescente naqueles que investigam os movimentos que envolvem os currículos da Educação Básica. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de acadêmicos como Bunnell (2011, 2013, 2014), Brummitt (2007), Brummitt e Kelling (2013), Hayden (2011), Hayden, Levy e Thompson (2015), Hill (2015), Yemini (2015, 2017), entre outros. Dentre os aspectos analisados, ganha destaque a questão da legitimidade dessa tipologia escolar em relação à tradição dos sistemas de ensino dos países que adotam tal abordagem curricular no ensino fundamental ou médio. Além disso, são investigados os elementos organizacionais e curriculares que identificam e

caracterizam as Escolas Internacionais, bem como seu potencial de inovação curricular e as razões por trás de seu crescimento exponencial ao redor do mundo.

No denso trabalho que faz sobre internacionalização da educação e cidadania global e tomando Israel como território de análise, Yemini (2017) é enfática ao afirmar que nas escolas a dimensão internacional da educação está intimamente relacionada com habilidades e avanços demandados no século XXI e que a preparação da juventude para a cidadania ativa, móvel, dinâmica e global está sendo reivindicada como um dos principais desafios dos sistemas educacionais em muitos países. Nesse sentido, tanto as Escolas Internacionais (EI) quanto os programas do IB vêm desempenhando papéis importantes.

As escolas que se assumem com essa tipologia desenvolvem experiências curriculares que pretendem ser consideradas referências de internacionalização dos currículos na Educação Básica. Lauder (2015) utiliza a expressão *international schools systems* (ISS) para marcar a força dessa rede na relação com os sistemas tradicionais de ensino. São escolas que, conforme Yemini (2017), geralmente incorporam o desenvolvimento da cidadania global em suas declarações de missão, o que implica que preparam seus alunos para se tornarem membros de uma sociedade global. Com essa perspectiva e sem as amarras do ensino focado em conteúdos dos contextos locais, pautam seus currículos na aquisição das chamadas competências interculturais e globais. Pelo poder de sedução que exercem junto às comunidades e famílias, se espalham rapidamente pelo planeta num exponencial crescimento tanto no número de oferta de escolas quanto de estudantes.

2.5 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A pesquisa sobre o uso do cinema nas práticas docentes exige um planejamento cuidadoso e uma abordagem metodológica bem definida. Antes de iniciar a coleta de dados, foi fundamental estabelecer objetivos claros, selecionar uma amostra representativa e preparar os instrumentos necessários, como questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. A aplicação desses métodos buscou não apenas capturar as percepções e experiências dos professores, mas também garantir a qualidade e a validade das informações obtidas. Além disso, medidas éticas rigorosas foram adotadas, assegurando o anonimato e o sigilo das respostas e informando os participantes sobre os riscos, benefícios e direitos envolvidos na pesquisa. Após essa etapa, um teste piloto foi conduzido com um pequeno

grupo de professores para identificar possíveis problemas de compreensão ou ambiguidades nas perguntas. Em seguida, o questionário foi aplicado à amostra selecionada, seguido de um acompanhamento cuidadoso do processo de respostas, esclarecendo eventuais dúvidas dos participantes e garantindo uma alta taxa de retorno.

A coleta dos dados subentendeu a escolha de alguns tipos metodológicos. Tendo estabelecidos os tipos metodológicos mais apropriados para a pesquisa e tendo feito o levantamento do referencial teórico, deu-se início ao levantamento dos dados através das entrevistas com os professores da escola objeto dessa pesquisa, tendo por base um questionário semiestruturado seguido das entrevistas, como já exposto anteriormente.

De posse deste planejamento antes de iniciar cada envio do questionário e subsequente entrevista o pesquisador informou aos docentes que sua participação consistia em responder ao questionário e participar da entrevista, com o intuito de identificar as práticas docentes que utilizam o cinema. O pesquisador informou aos docentes, ainda, que os riscos inerentes a sua participação estariam relacionados a invasão de privacidade, constrangimentos, divulgação de dados confidenciais e discriminação e estigmatização do conteúdo revelado. No intuito de minimizar estes riscos o pesquisador reafirmou que os dados seriam utilizados somente para fins acadêmicos, como tese de doutorado, artigos, livros e resumos, ainda para o sigilo e o anonimato serão respeitados e serão mantidas em caráter confidencial todas as informações contidas no instrumento de coleta. Todos os docentes que participaram desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A assinatura do TCLE correu após o pesquisador fornecer as informações descritas, como os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, ressaltando ainda que poderiam a qualquer momento desistir do estudo. O TCLE foi assinado em 2 vias, permanecendo uma via com o docente e a outra uma de posse do pesquisador.

A natureza das pesquisas de abordagem qualitativa, conforme apontam Bauer e Gaskell (2002), exige que os dados coletados sejam tratados com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva. Neste sentido, os dados foram tratados através da análise de conteúdo, conforme a abordagem proposta por Bardin (2011). A autora propõe três etapas que precisam ser seguidas pelos pesquisadores para aplicar a análise de conteúdo. A primeira etapa corresponde à pré-análise, durante a qual, antes de iniciar a análise propriamente dita, é importante organizar os materiais e ver o que está disponível, possibilitando avaliar o que faz sentido analisar, através daquilo que a autora chamar de leitura flutuante. Na segunda etapa, referente à exploração do material, ocorrem

a codificação e a categorização do material a fim de se determinar o recorte das unidades de registro e de contexto. A terceira e última etapa refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação controlada desses resultados por meio da inferência. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

A análise de todo material coletado (questionários e transcrições das entrevistas) demandou sucessivas leituras. O procedimento de análise escolhido foi o de “leitura flutuante” descrita por Bardin (2011), como sendo a atividade que consiste em analisar e conhecer o texto, permitindo-se invadir por impressões e orientações do campo pesquisado. De acordo com a autora:

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Bardin (2011, p. 15)

O procedimento de análise de leitura flutuante foi utilizado no exame dos questionários e das transcrições das entrevistas. Revelou-se necessário, também, a leitura dos documentos norteadores da escola (Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar).

Após sucessivas leituras foram extraídos dos questionários e das transcrições das entrevistas os fragmentos significativos denominados unidades de registro. Através do procedimento de leitura flutuante e através do embasamento trazido pelo referencial teórico, nos fragmentos extraídos dos questionários e das transcrições das entrevistas foram identificadas categorias de análise para auxiliar na interpretação dos dados. As categorias de análise são, até o presente momento: (i) descrição de como os docentes utilizam o cinema no ambiente escolar; (ii) identificação das percepções docentes sobre temáticas abordadas em filmes; (iii) exploração das abordagens nas práticas docentes que incorporam filmes.

Com base nos procedimentos seguidos e nos dados coletados, a pesquisa proporcionou um detalhamento das práticas docentes relacionadas ao cinema. A partir das transcrições das entrevistas, questionários e documentos institucionais, foram identificadas categorias analíticas que guiaram a interpretação dos resultados. Esses esforços contribuíram para aprofundar a compreensão sobre como o cinema é integrado ao contexto pedagógico,

destacando as percepções dos professores e as abordagens que eles empregam. Em capítulo próprio se detalhará os resultados obtidos e as principais implicações pedagógicas advindas dessa investigação.

3 CURRÍCULO E CINEMA: POTENCIALIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO

A integração do cinema no currículo escolar apresenta-se como uma prática pedagógica inovadora, capaz de conectar os estudantes a múltiplas perspectivas sobre temas complexos e promover a desconstrução de visões monoperspectivas. Este estudo fundamenta-se na relevância do cinema como recurso educacional que transcende a função de mero entretenimento, transformando-se em uma poderosa ferramenta de reflexão crítica, construção de conhecimento e formação cultural. A partir da articulação cuidadosa entre linguagem cinematográfica e objetivos curriculares, o uso de filmes oferece oportunidades únicas para explorar dimensões estéticas, cognitivas e políticas, conectando o contexto escolar à realidade sociocultural contemporânea.

Neste contexto, emergem uma categoria fundamental que se revela como central na caracterização da utilização da linguagem filmica no ambiente escolar: a multiperspectividade. À medida que avançamos nos próximos capítulos, tornar-se-á evidente como essa abordagem, preocupada com categorias epistemológicas do conhecimento no processo de aprendizagem dos jovens, encontra respaldo em um conjunto de trabalhos que há décadas vêm se consolidando a partir de importantes pesquisas realizadas na Inglaterra, Alemanha, Portugal e Brasil, dentre as quais destacam-se Rüsen, 2010; Barca, 2001; Lee, 2006; Schmidt & Barca, 2009; Schmidt & Garcia, 2006. Essas pesquisas têm contribuído significativamente para a compreensão da influência do cinema como ferramenta educacional, delineando novos caminhos para a integração da linguagem audiovisual no contexto educativo contemporâneo.

Considerou-se relevante para a pesquisa as particularidades na percepção dos professores das categorias supramencionadas, uma vez que os filmes se apresentam como obras de arte que estabelecem relações intrínsecas com as dimensões estética, cognitiva e política no âmbito da cultura educacional. Neste sentido, Victorio Filho et. Al. (2019), aduzem que as obras de arte contribuem para o desenvolvimento daquilo que denominam “resistência”, e que se manifesta nas dimensões estética, política, poética e cultural. Segundos os autores, “a arte na educação produz sentidos nas redes onde se estabelecem diálogos, encontros de experiências e intercâmbios de saberes”. (Victorio Filho, et. Al, 2019, p.6).

Jacques Rancière (2012, p.19) ressalta que “[...] os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõe seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers”.

Neste sentido, Rancière (2011), apresenta uma reflexão filosófica sobre a emancipação intelectual, explorando a relação entre educação e pedagogia. O autor argumenta que todos os indivíduos possuem inteligência equivalente e que a instrução, assim como a liberdade, não é um presente, mas uma conquista.

Rancière se baseia no método "panecástico" ou educação universal, desenvolvido pelo pedagogo Joseph Jacotot, que já no século XVIII propunha um ensino baseado na diversidade e na valorização da inteligência de cada indivíduo. Segundo esse princípio, o ensino não deveria buscar homogeneizar, mas sim respeitar a diversidade, permitindo que diferentes contextos e formas de aprendizado sejam reconhecidos e valorizados. A ausência de instrução não seria o que embrutece as pessoas, mas sim a crença de que possuem capacidades intelectuais inferiores.

A experiência relatada por Jacotot, com o livro "Telémaco", demonstra que os alunos, mesmo sem explicações diretas, foram capazes de aprender a língua francesa de maneira significativa. Esse episódio ilustra a dialética entre embrutecimento e emancipação, desafiando a lógica do sistema tradicional de ensino, que pressupõe a necessidade de explicação contínua. Para Rancière, essa dependência da explicação perpetua o embrutecimento, pois faz com que o aluno se torne cada vez mais subordinado ao mestre e desacredite em sua própria capacidade intelectual.

Dessa forma, Jacotot propôs um novo método de ensino e aprendizagem baseado na autonomia do aluno, onde a emancipação ocorre pelo desejo de aprender e pela interação com o conhecimento, em vez de depender exclusivamente da explicação do professor. Para ele, o verdadeiro mestre emancipador é aquele que reconhece a inteligência do aluno e suas potencialidades, permitindo que ele descubra seu próprio caminho de aprendizagem.

Rancière argumenta que o oposto da emancipação é o embrutecimento, resultado da crença no "mito da pedagogia", segundo o qual a explicação é imprescindível para a compreensão. A lógica da explicação geraria dependência intelectual, pois subordina a inteligência de um indivíduo à de outro. Assim, o conceito de "mestre ignorante" propõe um professor que ensina sem impor explicações, permitindo que o aluno desenvolva seu pensamento crítico e autonomia.

A obra de Rancière abrange aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos, questionando o modelo tradicional de ensino e evidenciando como a escola pode, muitas vezes, mais embrutecer do que emancipar. Ao partir do pressuposto de que há uma hierarquia de inteligência entre professor e aluno, as práticas pedagógicas convencionais reforçam a dependência dos estudantes e limitam seu potencial de pensamento autônomo.

Dessa maneira, a verdadeira emancipação exige que o conhecimento esteja conectado à realidade dos alunos e que se baseie em uma filosofia de igualdade, onde o diálogo e a interação são fundamentais. Para que ocorra, é necessário abandonar a crença de que o professor é a única fonte de saber e reconhecer que todo indivíduo possui capacidade intelectual para construir seu próprio conhecimento. Como afirma Rancière: "Quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro".

A obra de Rancière continua extremamente relevante, pois muitas escolas ainda adotam métodos tradicionais baseados na repetição, na memorização e na explicação excessiva. Essas práticas reforçam a ideia de que o aluno é intelectualmente inferior ao professor, perpetuando uma relação de dependência que limita seu desenvolvimento crítico e sua autonomia.

Nesse contexto, o uso do cinema na sala de aula surge como uma ferramenta potencialmente emancipadora, alinhada à proposta de Rancière. Ao permitir que os alunos interpretem e analisem filmes sem depender exclusivamente da explicação do professor, essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O cinema, enquanto recurso pedagógico, proporciona múltiplas perspectivas e narrativas que estimulam a reflexão independente dos estudantes, rompendo com a lógica tradicional de ensino pautada na transmissão unilateral do conhecimento. Dessa forma, o cinema pode se tornar um dispositivo para a construção ativa do saber, fortalecendo o papel do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

A ideia de que a arte possui um papel transformador e democrático na sociedade é central para compreender sua relevância no contexto educacional. Nesse sentido, a citação de Victorio Filho et al. (2019) reforça a perspectiva de Jacques Rancière ao destacar a arte como um espaço de criação coletiva e contínua de significados, que transcende os limites impostos por visões hegemônicas e abre caminho para novas possibilidades de aprendizado e transformação social:

tendo como referência ou reduzindo a partilha do sensível ao aspecto democrático da experiência estética coletiva [...] voltando à escola, à arte e à poética de realização de cada um desses personagens, interrogamos a educação em sua possibilidade de processo político que também constitui a sociedade e, portanto, aspira a outros entendimentos para além do mero olhar crítico que a reduz ao posicionamento em relação às questões hegemônicas. A arte é espaço de produção contínua de sentidos. Praticada por todos. Os praticantes, enquanto artistas, espectadores, técnicos e toda a rede envolvida no ato artístico, se deslocam de seus lugares preestabelecidos e se tornam praticantes, interferindo, produzindo *fazeressesaberes* outros, inesperados, imponderáveis. (Victorio Filho, et. Al, 2019, p.6).

A proposta da BNCC, ao enfatizar as seis dimensões do conhecimento, dialoga diretamente com concepções pedagógicas que priorizam a integração entre o indivíduo e o contexto social, cultural e histórico. Essa abordagem amplia a visão de ensino e aprendizagem, permitindo que os sujeitos não apenas absorvam conteúdos, mas também interajam com eles de maneira crítica, criativa e reflexiva. É nesse sentido que as ideias de Dewey (2010) sobre educação ganham relevância, oferecendo uma perspectiva que reforça a necessidade de experiências concretas e contextualizadas para a construção do conhecimento.

Nos estudos de Dewey (2010), a educação ideal é apresentada como um processo dinâmico, alinhado às transformações do tempo presente. Para ele, o conhecimento não deve ser visto como algo fixo ou estático, mas como um movimento contínuo que emerge da interação entre o homem e seu meio. Essa interação, quando situada em um contexto significativo e simbólico, gera experiências que conferem concretude ao aprendido, transformando-o em algo vivo e relevante. Nesse cenário, a aprendizagem não é apenas a aquisição de informações, mas a construção ativa de sentido, em que o passado é revisitado e reinterpretado à luz das necessidades e desafios do presente.

Nesse sentido, o cinema, como recurso pedagógico, possibilita uma rica multiplicidade de perspectivas, oferecendo aos alunos uma forma de vivenciar conceitos de maneira dinâmica e interativa. Ao permitir que os estudantes analisem e confrontem diferentes visões, o uso do cinema em sala de aula contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e dialógica, alinhada com a ideia de Dewey de que o conhecimento deve ser sempre construído a partir da relação entre o indivíduo e o meio.

A explicitação de divergências entre a forma como cada obra cinematográfica retrata determinados conceitos e a maneira como os estudantes lidam com esse processo cognitivo complexo, revelou-se crucial e confronta-se com a categoria de multiperspectividade, ou seja, refere-se aos múltiplos olhares e entendimentos que se dão a partir da análise e/ou estudo de diferentes fontes documentais e/ou de pesquisa.

Para a caracterização do uso curricular do cinema enquanto recurso pedagógico foi necessária uma abordagem investigativa fundamentada em definições específicas que orientam as preocupações e objetivos desta tese. Essas definições principais incluem: (i) a observação de que os estudantes estão imersos em uma cultura curricular escolar, na qual os filmes desempenham um papel crucial na construção de valores e práticas culturais, além de fundamentarem algumas concepções históricas desses estudantes; (ii) a constatação de que os estudantes têm expectativas de aprendizagem por meio dos filmes, embora essa aprendizagem seja percebida como um acesso direto ao passado representado na tela; (iii) a compreensão, do ponto de vista dos estudantes, de que as experiências de aprendizagem proporcionadas pelos filmes no ambiente escolar são limitadas e deficitárias; (iv) a observação de que os estudos sobre cinema e ensino geralmente adotam uma abordagem prescritiva e não conseguem abordar completamente a complexidade das relações entre cultura, aprendizagem e conhecimento.

Além disso, a interseção entre cinema e currículo escolar abre espaço para uma gama diversificada de abordagens que enriquecem o processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, o cinema como fonte histórica oferece uma oportunidade única para a observação das marcas, indícios e rastros da sociedade que o gerou, permitindo uma imersão profunda na cultura e nos contextos históricos retratados nas obras cinematográficas. Em segundo lugar, o cinema enquanto representação desempenha um papel fundamental como meio interpretativo de realidades, contribuindo significativamente para a construção de identidades individuais e coletivas, ao refletir e influenciar aspectos socioculturais e históricos. Por fim, o cinema como ferramenta pedagógica abre caminho para uma análise crítica dos usos de filmes em sala de aula, promovendo debates, reflexões e interpretações que vão além do dispositivo curricular planejado pelos professores, possibilitando uma compreensão mais profunda e multifacetada dos temas abordados. Essas abordagens convergem para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, estimulando sua curiosidade, criatividade e pensamento crítico. Neste sentido:

do ponto de vista da formação humana, é possível vislumbrarmos no filme uma dimensão educativa, justamente porque os jovens precisam de lideranças e modelos para se identificarem e identificar-se. Do ponto de vista pedagógico, se o cinema encanta, deslumbra e emociona, ele também ensina. (Silva 2007, p.211.)

Cumprido salientar que, de acordo com Aumont e Marie (2003), o termo "filme" tem sua origem na palavra inglesa "*film*", que se refere a uma película, especialmente cinematográfica, derivando do termo francês "*film*" utilizado desde os primórdios do espetáculo cinematográfico para descrever o material gravado nessa película. O filme é conceituado como uma sequência contínua de imagens e, nesse contexto, abrange produções de longa ou curta duração, independentemente da forma de distribuição. Por outro lado, o termo "vídeo" está associado a um sistema de gravação e reprodução de imagens, frequentemente acompanhadas de sons, realizado através de uma banda magnética. Hoje em dia, essa terminologia refere-se a uma variedade de formatos e está intrinsecamente relacionada aos filmes, sendo também uma sucessão contínua de imagens. Além disso, "vídeo" pode remeter aos videoclipes, que são produções audiovisuais de curta duração, comumente ligadas ao mundo da música. Com o desenvolvimento de plataformas como o YouTube.com, e de redes sociais como Instagram, Facebook e TikTok, os videoclipes ganharam popularidade, englobando vídeos musicais, trechos de programas de televisão, trechos de filmes e conteúdos produzidos por indivíduos.

É importante destacar várias considerações relevantes sobre a integração de filmes no contexto das aulas, visando avaliar se essas obras cinematográficas complementam ou competem com os objetivos curriculares e se são reconhecidas como fontes de conhecimento pelos professores, dado que tanto os docentes quanto os alunos mobilizam seus conhecimentos ao trabalhar com filmes. Nesse contexto, é crucial compreender se os professores reconhecem a linguagem cinematográfica, suas peculiaridades de significação e perspectivas de representação. A experiência da realidade é elaborada através da narrativa fílmica, e, portanto, os filmes desempenham um papel significativo na mediação do conhecimento, contribuindo para a produção e ressignificação desse saber. Além disso, outro aspecto a ser considerado em relação aos filmes é seu potencial para reforçar memórias existentes e/ou contribuir para a formação de novas memórias, uma vez que eles fazem parte integrante da cultura escolar.

Como aponta Cardoso (2008, p. 163), “O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura [...] que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura — livros didáticos, filmes, programas de televisão, sites da internet etc.”

Esta cultura “traduz-se em memória, exercida na e pela consciência histórica, ao mesmo tempo que dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, enquanto lhe oferece uma direção para a atuação e compreensão de si mesmo.” (Schmidt, 2012, p.93).

A cultura escolar não é um universo isolado, mas sim um ecossistema que interage e se entrelaça com todas as outras manifestações culturais. Dentro dessa perspectiva, os filmes desempenham um papel fundamental na cultura curricular escolar, pois o cinema tem uma presença marcante na sociedade contemporânea. De fato, as produções cinematográficas estão presentes não apenas nas salas de cinema, mas também nos lares, nas instituições de ensino, nos computadores e, mais recentemente, nos dispositivos móveis, como os smartphones. Essa ubiquidade do cinema torna-o uma ferramenta curricular poderosa e acessível para educadores e alunos explorarem diversos temas, promovendo a reflexão, o debate e a construção de conhecimento dentro e fora das salas de aula.

A disseminação do cinema é abrangente, uma vez que a produção cinematográfica alcança níveis expressivos e o acesso a ela tem se democratizado cada vez mais. Diante desse cenário, torna-se crucial investigar o impacto significativo dos filmes na formação da memória coletiva e nas representações das relações sociais e culturais na sociedade contemporânea. Este questionamento ganha ainda mais relevância devido à estreita relação entre os temas explorados pelo cinema, sua posição enquanto objeto de estudo e sua função como instrumento de ensino. É importante ressaltar que uma ampla gama de filmes se destaca por abordar eventos históricos, oferecendo uma representação cinematográfica vívida e acessível de episódios cruciais da trajetória humana, sendo reconhecidos como "filmes históricos". Essas produções não apenas entretêm, mas também educam e provocam reflexões profundas sobre a natureza da história e sua interpretação através da linguagem cinematográfica.

Com base nas reflexões advindas da minha experiência como professor de História, percebi como certos temas de natureza intrincada, como, por exemplo, o totalitarismo, têm o potencial de gerar entendimentos marcados pela monoperspectividade, isto é, a interpretação de algo a partir de uma única perspectiva ou ponto de vista. Estes conceitos ligados à noção de perspectiva, monoperspectividade e multiperspectividade foram discutidos por Rüsen (2008, 2010 e 2011). Em contextos de análise cultural, historiografia

ou estudos de mídia, a monoperspectividade denota uma abordagem restrita que não contempla múltiplas interpretações, experiências ou visões sobre um determinado assunto. Em contraposição, a multiperspectividade, que incorpora diferentes pontos de vista, narrativas e contextos, é fundamental para uma compreensão mais abrangente de um tema ou fenômeno. Dessa forma, desafiar os paradigmas associados à monoperspectividade dos estudantes emerge como uma das minhas principais preocupações como educador. Os alunos frequentemente procuravam esclarecimentos sobre esses temas e, ao mesmo tempo, permaneciam em silêncio e atentos ao receber explicações sobre regimes totalitários como o de Adolf Hitler na Alemanha nazista, o governo de Josef Stalin na União Soviética e o regime de Mao Zedong na China durante a Revolução Cultural.

Observando o trabalho de colegas de profissão pude perceber que a produção de entendimentos de monoperspectividade por parte dos estudantes também ocorrem em outros componentes curriculares. Desta forma, o percurso de investigação deste estudo procurou contribuir para o avanço das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, com foco nas práticas que utilizam filmes e que tentam desconstruir as visões monoperspectivas na educação.

A especificidade da pesquisa consistiu em entender como a articulação e o uso de obras fílmicas, leva à desconstrução das visões únicas e monoperspectivas de temas complexos, através da utilização dos filmes como parte dos componentes curriculares, submetidos, portanto, ao *modus operandi* escolar, com atividades, questões, debates e projetos práticos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Nesta perspectiva, os filmes deslocam-se da condição de arte cinematográfica para serem reduzidos a produtos pedagógicos, com vistas à “articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem.” (Napolitano, 2003, p. 16).

Surge, portanto, um desafio de suma importância: a consideração do cinema não apenas como um meio de entretenimento, mas como uma ferramenta de expressão com um vasto potencial para enriquecer a cognição dos estudantes. Neste trabalho o cinema é abordado como artefato curricular utilizado pelos professores para provocar o desenvolvimento do senso crítico. Em razão desta abordagem, seu uso deve ser planejado e mediado pelo professor. O cinema deve ser explorado não apenas como um dispositivo de transmissão de informações, mas como uma linguagem complexa que demanda uma análise

crítica e reflexiva. No entanto, é importante reconhecer que o trabalho com filmes apresenta uma série de desafios, tanto em termos de teorias que fundamentam sua relação com o conhecimento, quanto na proposição de metodologias eficazes para garantir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Essa abordagem visa desconstruir as noções monoperspectivas frequentemente associadas a temas e conceitos complexos que são de grande importância para os jovens atualmente. O objetivo é promover uma aprendizagem que transcenda os padrões simplistas e estereotipados de análise, buscando uma compreensão mais profunda e fundamentada em critérios válidos de racionalidade. Isso é fundamental para abordar essas temáticas de maneira verdadeiramente significativa e enriquecedora, permitindo aos alunos desenvolverem uma compreensão crítica e contextualizada do mundo ao seu redor.

Ao longo da jornada de pesquisa, empenhamo-nos em esclarecer diversos pontos que serviram como guias na elaboração desta tese. Um desses pontos cruciais diz respeito ao reconhecimento do papel ativo que os filmes desempenham na cultura curricular escolar. Não apenas vistos como meros entretenimentos, os filmes são amplamente considerados pelos estudantes como fontes legítimas de informação e conhecimento. Filmes que abordam temáticas complexas através de obras relevantes são muitas vezes associados à busca pela verdade e ao aprofundamento do entendimento sobre o passado e a cultura contemporânea. Essa percepção evidencia não apenas a influência significativa do cinema na formação cultural dos estudantes, mas também sua capacidade de instigar reflexões profundas e enriquecedoras sobre diversos aspectos da vida e da sociedade.

Diante da importância de desconstruir visões monoperspectivas e enriquecer a aprendizagem, a pesquisa reforça o papel ativo do cinema como mediador entre o conteúdo escolar e a formação crítica dos estudantes. Por meio de uma análise metódica dos filmes e sua integração planejada no currículo, é possível não apenas ilustrar conceitos, mas também provocar reflexões profundas sobre questões sociais, históricas e culturais. Ao longo desta investigação, foram evidenciados os desafios e as potencialidades do cinema no ambiente educacional, reafirmando seu valor como linguagem interdisciplinar e instrumento transformador.

3.1 Entre Imagens e Ideias: O Cinema como Recurso Educacional Transformador

A relação entre cinema e educação tem sido amplamente discutida por teóricos, educadores e críticos, revelando as múltiplas camadas que envolvem o uso de obras filmicas no processo de ensino e aprendizagem. Como forma de arte, o cinema transcende o mero entretenimento, assumindo um papel significativo na formação cultural, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento crítico dos estudantes. Em particular, a sua reprodutibilidade técnica, analisada por autores como Walter Benjamin e Theodor Adorno, trouxe à tona reflexões sobre o potencial emancipador e as limitações ideológicas da linguagem cinematográfica. Este capítulo explora as complexas interações entre o cinema e a educação, destacando como as imagens em movimento podem contribuir para a formação de percepções, memórias e interpretações do passado e do presente, além de seu papel na cultura curricular escolar.

No ensaio "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", o autor Walter Benjamin, se deparou com um dilema crucial sobre as implicações do desenvolvimento do cinema como forma de arte. O desafio residia na massificação da reprodução cinematográfica, que gradativamente se direcionava a um público cada vez mais amplo e diversificado, muitas vezes menos familiarizado com os cânones artísticos tradicionais, colocando em questão o próprio progresso e valor estético do cinema. Benjamin (2010), ressalta que, embora a reprodução de obras de arte seja uma prática antiga, a aplicação de técnicas específicas para sua reprodução em larga escala foi uma inovação, iniciada com métodos como a xilogravura e a litografia, na antiguidade, e mais recentemente a invenção da fotografia, no século XIX. Estas inovações tornaram possível a produção em massa e a disseminação de novos produtos culturais

No âmbito do cinema, a problemática da reprodutibilidade se diferencia significativamente da fotografia, pintura ou outras formas artísticas. Isso se deve ao fato de que, devido ao alto custo de produção, um filme é intrinsecamente projetado para ser reproduzido; em essência, a própria natureza da produção cinematográfica reside na ideia da reprodução. Benjamin aborda essa questão da seguinte maneira:

A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que

poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme (Benjamin, 2010, p.3).

De fato, um filme, embora essencialmente uma forma de reprodução, não é apenas um objeto inerte, mas uma narrativa viva que pode adquirir diversas dimensões e caracteres ideológicos conforme seus objetivos. Contudo, a crítica ao cinema feita por Benjamin se concentra principalmente no modelo norte-americano, caracterizado por seus propósitos comerciais bem definidos. Esse tipo de cinema, centrado no entretenimento como mero escapismo, muitas vezes apresentava imagens desprovidas de qualquer propósito mais profundo ou componente reflexivo crítico.

[...] a enorme quantidade de episódios grotescos atualmente consumidos no cinema constituem um índice impressionante dos perigos que ameaçam a humanidade, resultantes das repressões que a civilização traz consigo. Os filmes grotescos dos Estados Unidos e os filmes da Disney produzem uma explosão terapêutica do inconsciente. Seu precursor foi o excêntrico. Nos novos espaços de liberdade abertos pelo filme, ele foi o primeiro a sentir-se em casa. (Benjamin, 2010, p.11).

Conforme apontado por Stam (2003), Adorno, em contraste com Benjamin, enxergava nas novas técnicas não apenas uma fetichização da arte, mas prognosticava que o cinema estava destinado a se tornar apenas um elemento adicional entre muitos que conduziriam as massas à alienação. Fatores como a artificialidade das histórias, a interpretação distorcida dos personagens em relação a pessoas, lugares, situações e emoções, a centralidade da reprodutibilidade técnica como essência, e o uso ideológico do filme, todos contribuiriam para situar o cinema como mais um componente na indústria cultural e no sistema alienante do capital.

Essa perspectiva crítica encontra eco nas reflexões de Stam (2003), que destaca como Adorno, ao contrário de Benjamin, enxergava no cinema um instrumento potencial de alienação das massas, moldado pelas forças da indústria cultural e do capitalismo:

Em uma série de respostas epistolares aos ensaios de Benjamin, o teórico crítico da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, acusou-o de um utopismo tecnológico que a um só tempo fetichizava a técnica e ignorava o seu alienante funcionamento social na realidade. Adorno foi bastante cético com respeito às afirmações de Benjamin sobre as possibilidades emancipatórias dos novos meios e formas culturais. A celebração benjaminiana do cinema como um veículo para a consciência revolucionária, para Adorno, ingenuamente idealizava a classe trabalhadora e suas aspirações pretensamente revolucionárias (Stam, 2003, p. 86).

Ao longo de mais de um século, o cinema e a televisão têm desempenhado papéis multifacetados na sociedade. A imagem em movimento, sendo uma poderosa ferramenta de comunicação, tem sido utilizada com diversos propósitos, muitas vezes refletindo e moldando ideologias e valores culturais.

Certamente, apesar da prevalente tradição comercial enraizada no cinema, é possível explorar o filme de uma maneira mais autêntica e alternativa, utilizando-o como um catalisador para uma análise social mais profunda. Essa abordagem reflete um movimento contrário à comercialização na tradição cinematográfica global, que busca se distanciar dos interesses puramente comerciais da indústria.

O que Adorno pode não ter antecipado em suas considerações, segundo Stam (2003), é que os países historicamente explorados, como os subdesenvolvidos, utilizariam o cinema como uma poderosa ferramenta de crítica social para conscientizar ou provocar a reflexão política das massas, como foi evidenciado no Brasil pelo movimento do Cinema Novo. O fato é que o filme, mesmo fundamentado em sua capacidade de reprodução, apresenta um aspecto de ficção que retrata a realidade, desencadeando processos de reflexão e criação de significado.

Uma vez que abordado neste trabalho como um dispositivo curricular, o filme acaba por ter sua operatividade estética reduzida. Ele perde parte de sua natureza de obra de pensamento e de criação, diminuindo sua ação de ser uma ferramenta de. Ao ser utilizado principalmente para fins didáticos, o filme se despoja de sua aura artística e imagética, tornando-se apenas um veículo para transmitir significados que estão além de sua própria essência. Nesse sentido, o cinema se torna mais um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser abordado, sem que o aspecto cinematográfico em si seja considerado na relação educacional.

Esta mediação oportunizada pelos filmes entre alunos e conteúdo já era objeto de preocupação legal desde o ano de 1998, quando o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atualmente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleciam diretrizes para o Ensino Fundamental. Aquele documento pode ser entendido como uma fonte para estudo de concepções predominantes com relação ao ensino e a aprendizagem naquele período. Quanto à utilização de filmes no ensino de História, o documento definia:

No caso de trabalho com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou

não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...). Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdade plurais. (BRASIL, 1998)

Este texto encapsulou e refletiu uma tendência específica na educação histórica, na qual a mera transmissão de conteúdos foi substituída pela valorização do uso de fontes históricas em sala de aula. Influenciados pela historiografia francesa, que encara o cinema como uma fonte valiosa para entender a época de sua produção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotaram essa abordagem. O cerne dessa concepção é que o filme não deve ser apenas um recurso ilustrativo para diversificar a apresentação do conteúdo, mas sim uma fonte histórica a ser explorada em profundidade na sala de aula. Isso requer que o professor conduza uma análise metódica do filme, destacando os elementos históricos contidos na obra e contextualizando-os de maneira significativa para os alunos. Enquanto documento histórico primário, qualquer filme também pode ser utilizado didaticamente, como dispositivo curricular educacional, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da apreensão da discussão dos seus elementos constitutivos.

Os últimos anos foram marcados por uma transformação radical na forma como comunicamos e compreendemos a cultura, especialmente entre os jovens. Eles demonstram interesse não apenas por questões factuais, mas também por questões éticas e ligadas às responsabilidades sociais. Quando tais questões são abordadas no cinema pode ocorrer uma potencialização de muitas das abordagens didáticas tradicionais no ensino e na aprendizagem. Em essência, o cinema pode desempenhar um papel crucial na redefinição de nossa consciência cultural, influenciando a maneira como imaginamos e compreendemos o passado e o presente.

As imagens sonoras e em movimento que permeiam nossa vida cotidiana ainda são subestimadas no contexto escolar, o que se revela surpreendente quando consideramos a importância da educação cinematográfica e audiovisual. A habilidade de analisar filmes nos permite não apenas compreender como essas imagens são produzidas, mas principalmente

desencadear uma reflexão emancipatória, semelhante à experiência do prisioneiro na Alegoria da Caverna, de Platão.

O cinema, como a arte das imagens em movimento, pode obscurecer a linha entre a realidade e sua representação. Estes dois pontos (a realidade e a sua representação), permitem trabalhar a discrepância entre a representação e o objeto dessa representação, refletir sobre as percepções e caracterizações. Graças à sua diversidade, o cinema também permite mobilizar muitas áreas de conhecimento: um filme que evoque um período antigo permitirá, por exemplo, refletir sobre a história e suas representações. Um filme que aborde conceitos científicos pode permitir a reflexão sobre a importância da ciência em nosso mundo.

Muitos estudantes demonstram uma propensão maior para compreender a realidade por meio da mídia visual, especialmente se forem comparados com a leitura de textos didáticos ou documentos. Essa tendência pode indicar que filmes de diversos gêneros, como documentários históricos, longas-metragens e programas de televisão não são apenas recursos adicionais para compreender a realidade, mas sim uma fonte principal de informação para uma parte considerável da população. Neste sentido, Duarte (2002, p. 19) estabelece, que “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais.”.

Assim, a realidade é representada e disseminada em várias novas formas, alcançando públicos mais amplos. “Os espectadores se identificam psicologicamente com um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, vivendo com os personagens as circunstâncias dramáticas dispostas na narrativa fílmica.” (Duarte, 2002, p. 71). Segundo a autora:

o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas *imagos* – entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as *marcas* deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (Duarte, 2002, p. 74).

Este contato na maneira como absorvemos informações reflete não apenas uma transformação na paisagem midiática, mas também nos métodos de aprendizado e na construção do conhecimento. Nesse sentido, Xavier (2008, p. 15) reconhece que “o cinema

que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco.”

Por essa razão, uma parte crucial dessa discussão é desafiar os alunos a pensarem criticamente sobre as complexas interações entre o cinema e a educação, incentivando-os a analisarem de forma crítica como os filmes moldam nossa compreensão do mundo e das questões sociais, políticas e culturais.

O cinema, por sua própria natureza, é uma forma de expressão altamente interpretativa, capaz de transmitir uma variedade de significados e perspectivas. Portanto, torna-se essencial examinar a relação entre o cinema e a educação, a fim de incentivar os alunos a desenvolver um senso crítico em sua compreensão da realidade e a considerar os diversos fatores que moldam suas percepções. Como um fenômeno global que emergiu e se desenvolveu ao longo do século XX, o cinema é parte integrante da construção social e cultural que influencia os paradigmas contemporâneos de pensamento. Sua linguagem visual e narrativa ressoa com os estudantes modernos, proporcionando um terreno fértil para a exploração e o questionamento de ideias.

Embora o cinema seja amplamente popular, isso não implica necessariamente que seja a forma preferida de aprender para todos. Na verdade, persiste um debate contínuo entre educadores, pesquisadores e cineastas sobre a capacidade do cinema de abordar questões complexas de maneira eficaz. Independentemente de os alunos estarem mais ou menos inclinados a explorar esses assuntos por meio de documentários ou narrativas dramáticas, muitos pesquisadores ainda mantêm uma certa desconfiança em relação ao uso do cinema como ferramenta educacional. Há preocupações sobre a precisão histórica, a representação de diferentes perspectivas e a possibilidade de simplificação excessiva ou distorção dos eventos retratados. Essas questões levantam desafios importantes para o uso responsável e crítico do cinema no ambiente educacional, exigindo uma abordagem cuidadosa na seleção e análise dos filmes utilizados em contextos de ensino e aprendizagem.

Rosenstone (2001, p. 31) propõe que: “Os filmes são imprecisos. Eles distorcem o passado. Encenam, banalizam e romantizam personagens, acontecimentos e movimentos. Eles falsificam a história.” O autor prossegue explicando que essa perspectiva oculta as verdadeiras razões pelas quais alguns pesquisadores resistem à ideia de incorporar o cinema no ensino. Ele argumenta que o cinema é uma ferramenta poderosa que escapa ao controle dos educadores, capaz de criar um mundo envolvente e desafiador que os livros

simplesmente não conseguem replicar, sendo considerado um símbolo disruptivo em um mundo que cada vez mais valoriza outras formas de comunicação para além da escrita.

Rosalia Duarte (2002), delinea uma categoria denominada "filmes escolares", que retratam problemas e dilemas vivenciados no ambiente escolar, com o propósito de contestar a abordagem conservadora e idealizada presente em muitas produções cinematográficas, especialmente as norte-americanas. Além disso, critica a prática de utilizar filmes no contexto escolar meramente como ferramenta ilustrativa de conceitos do currículo, em vez de reconhecer o valor intrínseco do filme enquanto forma de expressão artística. Em seguida, ela enumera uma série de atividades que podem ser realizadas após a exibição de filmes, destacando sua relevância para promover debates e reflexões sobre os temas abordados. Duarte reconhece que não é necessário "amarrar" filmes a temáticas ou disciplinas, já que "a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver." (Duarte, 2002, p. 94).

Apesar da falta de consenso, os educadores continuam a empregar filmes em suas aulas, muitas vezes sem estabelecer objetivos pedagógicos claros. No entanto, há cada vez mais interesse em investigar como o conhecimento é representado nas imagens visuais e na linguagem cinematográfica, reconhecendo o papel do cinema na formação da compreensão contemporânea. Neste sentido, é preciso levar em consideração que:

há uma diversidade de perspectivas nas abordagens sobre a relação entre cinema e educação, em partes pela ambiguidade que o último termo carrega, ora se restringindo às abordagens escolares, ora considerado em sentido amplo, associada aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes, valores, enfim, suas culturas. (Almeida, 2017, p. 2).

Dentre as perspectivas mencionadas pela autora, as visões mais conservadoras advogam pelo uso de filmes em sala de aula como uma ferramenta para propósitos educacionais, enquadrando o cinema dentro de um contexto pedagogizado, na perspectiva de autores como Napolitano (2003), e Carmo (2003).

Em contrapartida, o trabalho de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011) posiciona o cinema como um revelador de realidades e um produtor de significados. Num ponto intermediário, surge a abordagem sociológica de Duarte (2002), que encara o cinema como uma forma de conhecimento. Miranda, Coppola e Rigotti (2006) interpretam a organização das imagens cinematográficas como uma disposição didática. Além disso, contribuições significativas são encontradas nos estudos culturais de Fabris (2008) e nas análises sobre os aspectos sensíveis e criativos do cinema realizadas por Bergala (2008) e Fresquet (2013),

com base em suas pesquisas de campo em escolas públicas francesas e brasileiras, respectivamente.

Corroborando este ponto de vista, Ferro (1993), estabelece que

Tudo o que foi filmado desde o início do século (macro ou micro-história, acontecimentos ou não, documento ou ficção) constitui hoje, de facto, um arquivo considerável, guardado nas fortificações de cinematecas, televisões, colecções particulares, em casas populares memória. Durante muito tempo, a relação dos povos com o seu passado – a sua memória – já não é muito distinta da sua relação com este arquivo (a sua “memória filmica” de certo modo). (Ferro, 1993, p.63).

Marcus (2005) sustenta a visão de que o cinema pode desempenhar um papel fundamental como ferramenta educacional, auxiliando os alunos na compreensão da interpretação das evidências culturais, na obtenção de perspectivas e na realização de conexões entre o passado e o presente. Ele elabora esse ponto ao destacar que "o poder visual dos filmes, aliado à sua natureza narrativa, permite que os alunos desenvolvam, com orientação, uma espécie de empatia." (Marcus, 2005, p. 134). Este autor argumenta, ainda, que essa abordagem pedagógica visa envolver os alunos no pensamento crítico sobre o cinema, ao invés de simplesmente considerar os filmes como fontes passivas de "fatos" a serem absorvidos passivamente.

Para promover a reflexão, é crucial incentivar os estudantes a formular perguntas investigativas sobre os filmes, analisar possíveis vieses, preconceitos e omissões, e comparar cuidadosamente várias fontes legítimas. A exibição de filmes deve ser cuidadosamente planejada, incorporando pesquisa prévia, discussões em sala de aula e reflexões guiadas para ajudar os alunos a adotar novos modos de pensar sobre o papel do cinema na sociedade e na construção do conhecimento.

A familiaridade dos alunos com o vocabulário cinematográfico torna o cinema uma ferramenta poderosa para promover a alfabetização crítica. Ao assistir filmes, os alunos são desafiados a interpretar e analisar informações de maneira ativa, buscando compreender não apenas o enredo, mas também as mensagens subjacentes, os simbolismos e as intenções do cineasta. Independentemente do gênero ou estilo do filme, é amplamente reconhecido por pesquisadores e educadores que a representação cinematográfica nunca é uma reprodução exata da realidade. Os filmes são uma fusão de elementos históricos, criatividade, seleção, simplificação e interpretação, refletindo tanto a visão do cineasta quanto as expectativas e preconceitos da sociedade em que foram produzidos.

A análise da complexidade dos filmes é abordada por Sorlin (2001), que destaca a existência de um tipo específico de obra cinematográfica especialmente relevante para ser utilizada na escola. O autor os descreve como filmes que não apenas utilizam um bem cultural como ponto de partida, mas também o desenvolvem, ampliam, e possivelmente o apresentam sob uma nova luz. Este tipo de filme, segundo Sorlin, é relativamente escasso.

Essa constatação lança luz sobre o fato de que todos os filmes, apesar de muitas vezes baseados em eventos históricos ou fatos reais, são essencialmente obras de ficção. Mesmo quando fundamentados em fatos verídicos, os filmes frequentemente se veem obrigados a reconstruir grande parte de suas narrativas de forma imaginativa. É nesse ponto que reside a importância de uma análise crítica dos filmes, apoiada pela investigação das questões mais significativas relacionadas aos mecanismos culturais em ação. Essa abordagem permite que os estudantes não apenas compreendam a trama do filme, mas também percebam como ele reflete e interpreta a cultura e os eventos históricos de sua época. Napolitano (2021, p. 33) enfatiza que "todo filme, como toda obra de arte, contém matéria [...] como substrato dos seus arranjos estéticos, ainda que em níveis diversos de densidade e profundidade." Esta afirmação ressalta a complexidade intrínseca das produções cinematográficas, indicando que, por mais elaboradas que sejam as composições estéticas, sempre há uma base de conteúdo subjacente.

Porém, é crucial considerar que a influência do cinema no presente vai além da cultura curricular escolar. Os filmes muitas vezes buscam reafirmar ou reinterpretar temáticas específicas, refletindo não apenas a visão do cineasta, mas também as tendências culturais e sociais de sua época. Essa dinâmica revela não apenas uma concepção particular sobre a experiência temporal, mas também uma interação complexa entre o filme e seu contexto histórico e cultural. Assim, cada filme se torna uma expressão única da sociedade em que foi produzido, capturando e reinterpretando sua realidade de maneiras diversas.

A interseção entre o cinema e a realidade abrange duas dimensões que coexistem dentro da mesma obra: a) a representação do passado, conforme observado por Sorlin (1984); b) a "escrita cinematográfica da história", como delineado por Rosenstone (2012). Esses dois eixos orientam a intervenção cinematográfica no diálogo social sobre o passado, o qual é constantemente moldado pelas questões emergentes do presente, momento da produção da obra, em resposta às demandas culturais e políticas em constante mutação. Essas dimensões estruturam o filme como uma fonte de conhecimento, exigindo uma análise

que leve em conta a complexa construção da linguagem cinematográfica e suas normas de expressão, integradas à história do cinema.

A peculiaridade do cinema, conhecida como "específico filmico", distingue-o como uma fonte primária única em relação a outras formas e linguagens. Assim, a representação cinematográfica não pode ser simplificada ou reduzida ao conceito geral de representação simbólica utilizado no campo historiográfico, como um simples "constructo social que simboliza uma ausência". Pelo contrário, é construída por meio de uma narrativa cinematográfica específica, que engloba uma variedade de elementos, como som (trilha sonora, trilha musical, vozes), imagens em movimento (signos, alegorias, texturas, enquadramentos), cenário, encenação (*mise-en-scène*) e texto (roteiro, diálogos).

A extensa variedade de recursos e dispositivos disponíveis no cinema é habilmente manipulada pelos realizadores, especialmente pelos diretores, e é meticulosamente organizada durante o processo de montagem e edição. Portanto, para uma análise crítica eficaz de um filme como fonte de conhecimento histórico, é imperativo ter uma compreensão aprofundada desses elementos e de como eles interagem para criar uma representação visual e narrativa do passado. Essa representação vai além de uma mera reconstituição histórica, tornando-se uma interpretação cinematográfica única e envolvente.

Considerações cruciais incluem a seleção criteriosa (ou omissão) de fatos históricos, a exploração das conexões entre as evidências sobre um determinado tema e as nuances da experiência humana, bem como a representação da lógica subjacente dos aspectos culturais e a descrição do potencial capital histórico de uma sociedade ou do conhecimento comum do passado. É fundamental ressaltar que os estudantes precisarão consultar diversas fontes para estudar um tema específico de forma abrangente. À medida que adquirem conhecimento factual, demonstram habilidades de pensamento crítico e praticam a investigação, os alunos compreenderão melhor os elementos-chave das conexões entre o cinema e as disciplinas integrantes de seus currículos.

Embora o cinema seja frequentemente associado, se não exclusivamente, ao entretenimento, é importante reconhecer que os filmes também desempenham um papel significativo no diálogo cultural sobre temáticas complexas, contribuindo para uma melhor compreensão da atualidade.

Rosenstone, (2001, p. 37), argumenta que, no mundo contemporâneo "pós-alfabetizado", os educadores devem considerar as temáticas apresentadas nos filmes como uma nova forma de fonte de conhecimento, que complementa, em vez de substituir, a escrita.

Ele sugere que "o cinema se situa ao lado do conhecimento escrito, assim como a outros modos de apreensão cultural, em particular a memória e a tradição oral" (Rosenstone, 2001, p. 127). Portanto, o cinema deve ser aceito como uma maneira legítima de entender nossa conexão com a realidade, e seu uso pode ser valioso para aprofundar nossa compreensão do mundo.

Muitos professores optam por abordar o cinema estudando os filmes como fontes primárias ou como testemunhas das preocupações políticas e sociais da época e do local de sua criação, enriquecendo assim o aprendizado dos alunos sobre diferentes aspectos da história e da cultura.

Neste sentido Ferro (1992) aduz que:

O problema é perguntar se o cinema e a televisão modificam ou não nossa visão da História, entendendo-se que o objeto da História não é apenas o conhecimento dos fenômenos passados, mas também a análise dos elos que unem o passado ao presente, a busca de continuidades, de rupturas (Ferro, 1992, p.217).

Alguns educadores adotam o que Rosenstone (2001) denominou de abordagem "implícita", utilizando a mesma lógica aplicada às fontes escritas para avaliar a verificabilidade, os argumentos e as evidências presentes nos filmes. Essa prática tende a pressupor que as fontes escritas são a melhor forma de compreender o passado e, conseqüentemente, que refletem diretamente a realidade do passado, do presente e até mesmo possíveis cenários futuros. Embora esses pressupostos possam ser defendidos, também podem ser problemáticos, uma vez que os filmes não funcionam como um simples espelho da realidade, mas sim como uma construção interpretativa que dá sentido a diversas temáticas.

Independentemente da abordagem adotada, é crucial que os professores enfatizem questões fundamentais, tais como: Qual tipo de mundo cada filme constrói e de que maneira o faz? Como podemos avaliar essa construção? O que essa representação significa para nós? E de que forma o mundo retratado na tela se relaciona com o conhecimento textual?

Rosenstone (2001) sugere uma análise do cinema baseada em três categorias distintas: o filme dramático, o documentário e o filme experimental. Para os propósitos educacionais, é recomendável incluir exemplos de cada uma dessas categorias na seleção de filmes. Isso implica que o filme de drama convencional pode ser uma ferramenta valiosa para explorar determinados temas ou assuntos. O autor sugere que os educadores incentivem os alunos a refletir sobre como os filmes dramáticos convencionais, ditos *mainstream*, assim como os documentários, constroem um universo fictício. Isso envolve não apenas

experimentar subjetivamente e emocionalmente a narrativa cinematográfica, ou seja, imergir no mundo criado pelo filme, mas também analisar criticamente como as técnicas de realismo cinematográfico moldam uma interpretação intencional da realidade.

Esse processo envolve conscientizar os alunos sobre algumas características distintas dos filmes convencionais¹. Neste sentido:

a necessidade de cautela diante dos interesses comerciais subjacentes. Isso se deve, em parte, à compreensão de que os filmes refletem uma ampla gama de perspectivas e oferecem a oportunidade de interpretação por meio das imagens. (Almeida, 2017, p.4).

Além de utilizar os formatos tradicionais de drama e documentário, pode ser interessante expor os estudantes a exemplos de filmes experimentais que abordam diversas temáticas e conteúdos. Os filmes experimentais, ao contrário das produções convencionais que empregam técnicas do realismo cinematográfico para imergir o espectador em um determinado tema, buscam oferecer uma perspectiva diferente e provocativa sobre essas questões.

Em última análise, é importante ressaltar que essas considerações não têm a intenção de afirmar a superioridade do cinema em relação às fontes escritas. O objetivo pedagógico é que os professores estruturam suas aulas de modo a estimular os alunos a pensarem criticamente sobre as contribuições que o cinema pode oferecer ao estudo, além de considerarem de forma reflexiva as maneiras pelas quais o cinema pode ou não ser visto

como um testemunho confiável em relação a uma ampla gama de temas relacionados ao conhecimento escolar.

¹ Em relação à sua estrutura narrativa, os filmes *mainstream* seguem uma trajetória linear, apresentando uma narrativa com começo, meio e fim, geralmente transmitindo uma mensagem moral. Essa mensagem tende a ser encorajadora ou a oferecer uma visão progressista e otimista da vida. Os filmes *mainstream* destacam a dimensão pessoal e individual de determinado tema, enfocando os conflitos pessoais enfrentados por personagens considerados importantes ou mesmo por indivíduos comuns em contextos específicos. Frequentemente, esses personagens enfrentam desafios que superam por meio de feitos heroicos ou notáveis. Os fatos são apresentados como uma entidade fechada e completa nos filmes *mainstream*, geralmente sem espaço para outras possibilidades. Embora alguns documentários possam explorar diferentes pontos de vista, essas alternativas são frequentemente relegadas a uma posição secundária em relação ao tema principal do filme. Além disso, há uma tendência à sentimentalização, com o uso de técnicas visuais, sonoras e outros efeitos para intensificar o impacto emocional dos eventos retratados. Além disso, o cinema convencional busca reproduzir as "aparências" de forma vívida, algo que nem as exposições de artefatos nem os registros escritos conseguem fazer. A utilização de adereços e decoração pode criar uma ilusão de autenticidade, mesmo que os fatos reais sejam reimaginados ou alterados para se adequarem à narrativa do filme. Os filmes *mainstream* incorporam diversos aspectos da vida social, como gênero, economia, política, raça e classe, nas vidas e experiências de seus personagens, algo que as fontes escritas nem sempre conseguem retratar de maneira tão integrada e dinâmica.

No contexto escolar, a aprendizagem a partir dos filmes pode ser percebida como um momento singular, escapando dos métodos rotineiros das práticas pedagógicas convencionais. Além disso, é importante destacar que, dentro da cultura curricular escolar, a cinematografia que aborda temáticas complexas desempenha um papel significativo na formação das ideias dos estudantes. Neste sentido Duarte (2002, p.17) propõe que “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”.

Desta forma é possível aduzir que os estudantes, imersos na cultura curricular escolar contemporânea, não apenas veem o cinema como uma forma de entretenimento, mas também como uma fonte de informação. Quando um filme aborda temas considerados relevantes pelos estudantes, estes podem percebê-lo como uma ferramenta para acessar determinado conhecimento. Os estudantes podem encarar os filmes como recursos educativos, enxergando-os como portais para a compreensão de assuntos complexos, embora talvez enfrentem dificuldades em reconhecê-los como obras com perspectivas e construções específicas, moldadas na tela por meio de uma linguagem própria e recursos de produção distintos.

As nuances destas percepções foram consideradas aspectos relevantes para a pesquisa, uma vez que os filmes são formas de expressão artística que se entrelaçam com as dimensões estética, cognitiva e política dentro do contexto de sua cultura.

Os debates apresentados neste capítulo evidenciam o potencial do cinema como ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo em que destacam os desafios de sua aplicação no contexto educacional. A partir das reflexões teóricas e práticas discutidas, percebe-se a necessidade de uma abordagem criteriosa e intencional no uso dos filmes em sala de aula, considerando tanto sua dimensão artística quanto suas implicações ideológicas e pedagógicas. Nos próximos capítulos, será apresentada a metodologia que fundamenta esta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para investigar como o cinema foi utilizado no ambiente escolar e como sua integração ao currículo pode transformar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

3.2 A Proposta Curricular do International Baccalaureate (IB)

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola objeto do presente estudo o currículo é planejado para agregar rigor intelectual e alto padrão acadêmico aos ideais de visão internacional e cidadania responsável. Além disso, visa estimular ativamente a valorização da diversidade cultural em suas dependências e uma integração ativa com seu entorno social, ideal corroborado por Sacristán e Gómez (2000), segundo os quais o currículo contribui para oferecer uma visão da cultura que se concede na escola, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em consideração as condições em que se desenvolve.

A promoção da mentalidade internacional e da cidadania responsável mencionada no projeto pedagógico da escola está relacionada à dinâmica das relações sociais, tecnológicas, econômicas e políticas as quais impulsionam transformações globais de modo que as instituições educacionais propiciem uma reinterpretação peculiar desse legado cultural, e se faz através da articulação do currículo proposto pelo International Baccalaureate (IB). O IB é uma fundação educacional internacional que oferece uma educação de alta qualidade, focada no desenvolvimento acadêmico, intelectual, pessoal e cidadão de alunos em todo o mundo. O IB é conhecido por suas rigorosas normas acadêmicas e abordagem interdisciplinar da aprendizagem. O IB foi fundado em Genebra, Suíça, em 1968, como uma resposta à necessidade de um programa educacional internacional que preparasse os alunos para um mundo cada vez mais globalizado. Desde então, o IB cresceu e é agora oferecido em escolas em todo o mundo. Os programas são administrados pela *International Baccalaureate Foundation (IBO)*, uma organização sem fins lucrativos.

O IB possui em sua proposta curricular quatro programas distintos, a saber: *Primary Years Programme (PYP)*, o *Middle Years Programme (MYP)*, o *Diploma Programme (DP)*, e o *Career Programme (CP)*. Estes programas são caracterizados por possuírem um currículo abrangente compreendendo os quatro programas educacionais citados, cada um adaptado a diferentes faixas etárias e possuindo um currículo rigoroso que incentiva a excelência acadêmica e o pensamento crítico. O IB promove uma abordagem interdisciplinar da aprendizagem, incentivando os alunos a fazer conexões entre diferentes disciplinas e a explorar questões complexas a partir de múltiplas perspectivas. Além do conhecimento acadêmico, o IB enfatiza o desenvolvimento de habilidades importantes, como pesquisa, pensamento crítico, comunicação e habilidades sociais, para além de promover uma

mentalidade internacional, incentivando os alunos a entender questões globais, abordar problemas complexos e valorizar a diversidade cultural.

A proposta curricular do IB é baseada em um compromisso com a excelência acadêmica, desenvolvimento pessoal e cidadania global. Ele visa formar alunos que sejam pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos responsáveis. O IB enfatiza o aprendizado ativo, a pesquisa independente, a reflexão e a ação, com o objetivo de criar uma comunidade de alunos que estejam dispostos a fazer uma diferença positiva no mundo.

O IB é conhecido por sua abordagem desafiadora, que pode ser especialmente benéfica para alunos que desejam se destacar academicamente e se preparar para o ensino superior e carreiras globais. É amplamente reconhecido por instituições de ensino superior em todo o mundo, e a conclusão bem-sucedida do DP pode oferecer aos alunos uma vantagem competitiva na admissão à universidades internacionais.

O currículo IB é o resultado de uma interação dinâmica entre os alunos do IB (quem), o ensino e a aprendizagem no IB (como), os contextos globais de ensino e aprendizagem (porque) e a procura de conhecimento e compreensão significativos (o quê). A filosofia de educação do IB é informada por pesquisas e por mais de 40 anos de experiência prática em educação internacional. Esta filosofia permanece aberta à reflexão e à revisão; o IB constantemente reafirma seu envolvimento com ideias desafiadoras, que valorizando o passado e permanecendo aberto à inovação.

No centro da educação internacional no IB estão estudantes com estilos de aprendizagem, pontos fortes e desafios próprios. Os alunos chegam à escola com combinações de padrões únicos e partilhados de valores, conhecimento e experiência do mundo e do seu lugar nele. Promovendo a comunicação aberta baseada na compreensão e no respeito, o IB incentiva os alunos a se tornarem alunos ativos e compassivos ao longo da vida.

A proposta educacional do IB é de natureza holística – preocupa-se com a pessoa como um todo. A educação holística pode ser descrita como “um grupo de crenças, sentimentos, princípios e ideias gerais que compartilham uma semelhança familiar.” (Forbes 2003, p. 2). A educação holística se concentra no desenvolvimento mais completo possível da pessoa, “encorajando os indivíduos a se tornarem o melhor ou o melhor que podem ser e permitindo que experimentem tudo o que podem da vida e alcancem seus objetivos.” (Forbes 2003, p.17).

Juntamente com o desenvolvimento cognitivo, os programas e qualificações do IB abordam o bem-estar social, emocional e físico dos alunos. Valorizam e oferecem oportunidades para que os estudantes se tornem membros ativos e atenciosos das comunidades locais, nacionais e globais; eles concentram a atenção nos processos e nos resultados da aprendizagem com mentalidade internacional descritos no perfil do aluno IB.

O perfil do aluno é a missão do IB enquanto ação. Exige que os alunos do IB se esforcem para se tornarem investigadores, conhecedores, pensadores, comunicadores, íntegros, de mente aberta, atenciosos, corajosos, equilibrados e reflexivos. Estes atributos de pessoas com mentalidade internacional representam uma ampla gama de capacidades e responsabilidades humanas que vão além de uma preocupação com o desenvolvimento intelectual e o conteúdo acadêmico. Implicam um compromisso de implementar padrões e práticas que ajudem todos os membros da comunidade escolar a aprender a respeitar a si próprios, aos outros e ao mundo que os rodeia.

O perfil do aluno IB dá vida às aspirações de uma comunidade de Escolas Mundiais IB dedicadas à educação centrada no aluno. Os programas IB promovem o desenvolvimento de escolas que buscam:

- criar oportunidades educacionais para os alunos que promovam relacionamentos saudáveis, responsabilidade individual e compartilhada, incluindo competências interpessoais que apoiem o trabalho em equipe e a colaboração eficazes;
- ajudar os alunos a fazer julgamentos éticos, fundamentados e informados e a desenvolver a flexibilidade, a perseverança e a confiança necessárias para efetuar mudanças importantes;
- inspirar os alunos a formular suas próprias perguntas, perseguir aspirações pessoais, estabelecer metas desafiadoras e ter persistência para alcançá-las;
- promover o desenvolvimento de identidades pessoais, acadêmicas e culturais ricas. As relações entre professores e alunos e as abordagens ao ensino moldam profundamente os resultados educativos: os professores são líderes intelectuais que podem capacitar os alunos para desenvolverem o confiança e responsabilidade pessoal necessárias para aprofundar a compreensão.

Os programas IB enfatizam “aprender a aprender”, ajudando os alunos a interagir de forma eficaz com os ambientes de aprendizagem que encontram e incentivando-os a valorizar a aprendizagem como uma parte essencial e integrante da sua vida cotidiana. Os programas apoiam a inclusão como um processo contínuo para aumentar o acesso e o envolvimento na aprendizagem para todos os alunos. As comunidades de aprendizagem

tornam-se mais inclusivas à medida que identificam e removem barreiras à aprendizagem e à participação. O compromisso com o acesso e a inclusão representa outro aspecto do perfil do aluno IB em ação.

Todas as escolas IB fazem parte de uma comunidade de aprendizagem que incentivam líderes escolares, professores, alunos, pais e membros da comunidade local conectados à comunidade global a valorizar a aprendizagem como uma parte essencial e integrante de suas vidas cotidianas. Para os alunos, as Escolas Mundiais IB apoiam a aprendizagem ao longo da vida quando enfatizam “aprender a aprender”, ajudando os alunos a interagir de forma eficaz com os ambientes de aprendizagem que encontram nas escolas e fora dela. As comunidades estão unidas por um senso comum de propósito e identidade. A comunidade IB partilha um propósito comum: construir um mundo melhor através da educação. Este objetivo, expresso na declaração de missão do IB, cria uma série de aspirações, resultados educacionais e valores partilhados inter-relacionados no perfil do aluno do IB. O perfil do aluno informa a filosofia educacional do IB e representa uma declaração clara e concisa dos valores que informam uma comunidade que incentiva o desenvolvimento de uma mentalidade internacional. As escolas devem desenvolver e promover a mentalidade internacional e todos os atributos do perfil do aluno IB em toda a comunidade escolar.

O ensino e a aprendizagem no IB crescem a partir de uma compreensão da educação que celebra as muitas maneiras pelas quais as pessoas trabalham juntas para construir significado e dar sentido ao mundo. Representada como a interação entre perguntar (investigação), fazer (ação) e pensar (reflexão), esta abordagem construtivista conduz a salas de aula abertas onde diferentes visões e perspectivas são valorizadas. O currículo IB busca capacitar os jovens para uma vida inteira de aprendizagem, tanto de forma independente como em colaboração com outros, preparando uma comunidade de alunos para se envolverem em desafios globais complexos através de uma experiência educacional dinâmica enquadrada pela investigação, ação e reflexão.

No nosso mundo altamente interligado e em rápida mudança, os programas de IB visam desenvolver uma mentalidade internacional num contexto global. Os termos “internacional” e “global” descrevem o mundo de diferentes pontos de vista.

- “Internacional” refere-se à perspectiva das partes constituintes do mundo, dos Estados-nação e das suas relações entre si.
- “Global” refere-se à perspectiva do planeta como um todo.

Distinções nítidas entre o “local”, o “nacional” e o “global” estão a confundir-se face às instituições e tecnologias emergentes que transcendem os Estados-nação modernos. Novos desafios que não são definidos pelas fronteiras tradicionais exigem que os alunos desenvolvam a agilidade e a imaginação de que necessitam para viver de forma produtiva num mundo complexo. O currículo IB busca criar comunidades e oportunidades de ensino e aprendizagem que ajudam os alunos a aumentar a sua compreensão da língua e da cultura e a tornarem-se mais envolvidos globalmente. A educação para uma mentalidade internacional depende do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que valorizem o mundo como o contexto mais amplo para a aprendizagem. As Escolas Mundiais IB compartilham padrões e práticas educacionais de filosofia, organização e currículo que podem criar e sustentar comunidades de aprendizagem globais autênticas. Ensinar e aprender em contextos globais apoia a missão do IB de “desenvolver jovens curiosos, conhecedores e atenciosos que ajudem a criar um mundo melhor e mais pacífico através da compreensão e do respeito intercultural”. A utilização de contextos globais no planeamento e no ensino ajuda os alunos, proporcionando relevância e significado, o que pode levar a um maior envolvimento dos alunos.

Aprender a comunicar de diversas maneiras em mais de um idioma é fundamental para o desenvolvimento da compreensão intercultural no IB. Os programas IB, portanto, apoiam uma aprendizagem complexa, rica e dinâmica numa série de domínios linguísticos. Todos os programas IB visam que os alunos aprendam pelo menos dois idiomas. A compreensão intercultural envolve reconhecer e refletir sobre a própria perspectiva, bem como sobre as perspectivas dos outros. Para aumentar a compreensão intercultural, os programas IB promovem a aprendizagem de como apreciar criticamente muitas crenças, valores, experiências, formas de expressão e formas de conhecimento. O objetivo de compreender a rica herança cultural mundial convida a comunidade IB a explorar a comunidade humana, a diversidade, a identidade pessoal e a interconexão.

O envolvimento global representa um compromisso para enfrentar os maiores desafios da humanidade na sala de aula e fora dela. Pode desenvolver-se a partir da utilização de contextos globais na investigação que conduz a ações baseadas em princípios. Os programas de IB proporcionam uma investigação sustentada sobre uma ampla gama de questões e ideias de importância local, nacional e global. Os alunos e professores do IB são incentivados a envolver o mundo por meio de explorações apropriadas ao desenvolvimento de preocupações locais e globais, incluindo meio ambiente, desenvolvimento, conflitos,

direitos e cooperação e governança. As pessoas globalmente empenhadas consideram criticamente o poder e os privilégios e reconhecem que mantêm a Terra e os seus recursos em confiança para as gerações futuras. O IB aspira capacitar as pessoas para serem aprendizes ativos, capazes de ter empatia e buscar vidas com propósito e significado, e que estejam comprometidos com o serviço. Uma educação IB visa desenvolver a consciência, as perspectivas e as competências necessárias para o envolvimento global, bem como os valores pessoais que podem levar a uma ação baseada em princípios e à compreensão mútua.

3.3 O Alinhamento entre os Princípios do IB e as contribuições para a educação de John Dewey

As contribuições de John Dewey, um dos mais influentes pensadores do movimento educacional progressista, transformaram profundamente as práticas pedagógicas do século XX e continuam a inspirar abordagens contemporâneas. Sua filosofia baseava-se na ideia de que a educação deveria preparar os alunos não apenas para enfrentar os desafios do futuro, mas para participar ativamente da vida em sociedade desde o presente. Dewey valorizava o "aprender fazendo", defendendo que a prática é essencial para uma compreensão mais profunda e significativa. Ele via a sala de aula como um espaço de experimentação e de resolução de problemas concretos, onde os alunos podiam adquirir habilidades, desenvolver o pensamento crítico e se engajar em processos de reflexão contínua.

De acordo com Goldblatt (2006), Dewey acreditava que a educação não era um processo isolado, mas um esforço coletivo e contínuo que envolvia toda a comunidade escolar. Os professores, segundo ele, desempenhavam um papel central como facilitadores do aprendizado, ajudando os alunos a relacionar o conhecimento com suas próprias experiências e interesses. Simpson e Jackson (2003) apontam que Dewey ampliava o conceito de currículo ao incluir não apenas disciplinas acadêmicas, mas também a educação física e social. Essa abordagem integradora permitia que os estudantes desenvolvessem uma compreensão mais holística do mundo, conectando conteúdos escolares a questões sociais, culturais e éticas.

Além disso, Dewey acreditava que o ensino deveria partir dos interesses e da curiosidade natural dos alunos, reconhecendo neles a capacidade inata de questionar e de buscar sentido no mundo ao seu redor. Em sua visão, o aprendizado não deveria ser imposto de forma arbitrária, mas, sim, construído a partir das experiências concretas do cotidiano e

dos desafios que os alunos vivenciam. Por isso, ele defendia uma abordagem centrada no aluno, onde a escola se tornaria um ambiente dinâmico de exploração e criação. Projetos colaborativos, investigações práticas e atividades interativas eram, para Dewey, as ferramentas mais eficazes para engajar os estudantes de maneira genuína, motivando-os a participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento.

Dewey não via a educação como um processo linear ou estático, mas como um esforço contínuo que deveria formar indivíduos preparados para atuar de forma significativa na sociedade. Ele acreditava que o aprendizado não apenas capacitava os alunos para enfrentar os desafios futuros, mas deveria integrar-se à própria experiência de vida. Holden (2021, p.18) destaca que, para Dewey, “a educação não era algo que simplesmente antecesse a vida adulta; ao contrário, ela era a própria essência da vida em desenvolvimento.”. Nesse sentido, Dewey via a escola como um microcosmo social, um espaço onde as crianças podiam aprender a participar de situações sociais de maneira significativa, colaborando, negociando e entendendo a complexidade das interações humanas.

O objetivo central de Dewey era desenvolver nos estudantes uma eficiência social, ou seja, a habilidade de contribuir ativamente para a sociedade e de lidar com as situações e desafios que surgem na vida real (Mintz, 2017). Ele considerava a escola uma instituição social que deveria refletir as atividades do mundo exterior e preparar os alunos para um engajamento consciente e responsável na sociedade. Outro aspecto fundamental de sua filosofia era a ênfase no equilíbrio entre teoria e prática. Dewey acreditava que o aprendizado verdadeiro exigia tanto uma base sólida de reflexão quanto oportunidades concretas de aplicação. Ele argumentava que o pensamento teórico não deveria ser um fim em si mesmo, mas um recurso para fundamentar ações práticas que, por sua vez, retroalimentariam o processo de reflexão. Como destacam Mann et al. (2012), Dewey entendia a educação como uma integração contínua entre ação e pensamento, uma dinâmica que não só transformava os alunos, mas também a sociedade em que eles estavam inseridos. Dewey via o ambiente educacional como um “microcosmo social, crucial para moldar indivíduos em contribuidores valiosos para a sociedade.” (Mintz, 2018, p. 6.7). Essa noção de eficiência social enfatiza o papel da escola em promover o desenvolvimento que se alinha com as necessidades e interesses tanto do indivíduo quanto de seus círculos sociais. Como Mintz (2018, p. 6.7) afirma, "as escolas devem oferecer uma fusão baseada em princípios das necessidades e interesses dos alunos e da sociedade". Esse objetivo ressoa com os atributos

do perfil do aluno do IB. Shawal (2015, p. 190) interpreta o foco de Dewey na experiência quando aponta que "toda nova experiência é educação. Uma experiência antiga é substituída por uma nova experiência". Isso destaca o poder transformador da experiência, permitindo que os indivíduos aprendam e desaprendam habilidades, tanto tangíveis quanto intangíveis, enquanto discernem o que é verdadeiramente essencial para a vida.

As filosofias de Dewey abordam a educação como um processo holístico e dinâmico, onde a aprendizagem transcende a simples transmissão de conteúdo e assume um papel de transformação e crescimento contínuos. Para Dewey, a educação não segue uma trajetória linear ou meramente repetitiva. Em vez disso, ele propôs um modelo em que o desenvolvimento do aluno se dá por meio de um aprendizado ativo, sustentado pela colaboração, pela experimentação e pela investigação. Essa abordagem centrada no aluno reconhece a importância de experiências de aprendizagem que engajam todos os sentidos, proporcionando ao estudante oportunidades de explorar, questionar, descobrir e, assim, construir significado em cada etapa do processo.

Neste contexto, o aluno é protagonista de sua própria jornada de aprendizado, compreendendo sua posição atual e visualizando o caminho que deseja trilhar. O professor, por sua vez, assume o papel de um facilitador experiente, projetando experiências de aprendizagem alinhadas aos padrões acadêmicos e às metas do estudante. Essa facilitação não é passiva; ela exige planejamento e a oferta de ferramentas e estratégias adequadas para que o aluno possa se aprofundar no conhecimento, refletir sobre ele e integrá-lo ao seu repertório pessoal. Equipado com o conjunto certo de habilidades e suporte, o aluno não apenas aprende a navegar pelas incertezas do mundo, mas também desenvolve a confiança e a capacidade de continuar aprendendo ao longo de toda a sua vida.

Além disso, Dewey argumenta que a comunidade de aprendizagem deve ser construída em um espírito de colaboração genuína entre todos os seus membros. Professores, alunos e outros participantes do ambiente escolar são igualmente aprendizes, interagindo e compartilhando responsabilidades no processo educativo. Dewey propõe que os professores não sejam meros transmissores de conhecimento, mas sim facilitadores que abrem diversos caminhos para a aprendizagem, permitindo que cada indivíduo encontre suas próprias formas de explorar e compreender o mundo. Essa abordagem rompe com os modelos tradicionais, em que o professor é visto como a única fonte de saber, ao mesmo tempo em que promove um ambiente mais dinâmico e participativo. A ideia central é que, tanto o professor quanto o aluno, ao iniciar uma nova unidade de investigação, identifiquem

conjuntamente os objetivos de aprendizado, reflitam sobre o que já sabem e desenvolvam estratégias para construir novos entendimentos. Essa prática transforma a sala de aula em um espaço de criação compartilhada, onde todos os envolvidos contribuem para a ampliação do conhecimento e o crescimento mútuo.

Para Dewey, a educação tem como objetivo primordial o crescimento contínuo e o desenvolvimento humano. Ele entende que esse crescimento ocorre por meio das experiências vivenciadas pelos alunos, e que o papel do professor é organizar e facilitar essas experiências de forma a maximizar seu potencial de aprendizado. O ensino, na visão de Dewey, é essencialmente a capacidade de guiar os estudantes na direção de novas descobertas, ajudando-os a transformar suas vivências em um fluxo de aprendizado rico e significativo. Como observado por Greenwalt (2016), Dewey enfatiza a importância dos “arranjos sociais educacionais” que estruturam e apoiam esse processo, sublinhando que professores curiosos, engajados e apaixonados por compartilhar conhecimento são elementos cruciais de uma comunidade de aprendizagem efetiva.

A investigação ocupa um lugar de destaque nesse contexto. No currículo IB, adotado pela escola objeto desta pesquisa, a investigação é vista como uma ferramenta poderosa que une os membros da comunidade de aprendizagem em torno de um objetivo comum. Inspirado pelas ideias de Dewey, o IB promove um ambiente onde alunos e professores colaboram para construir significado a partir de questões reais, explorando problemas, formulando hipóteses e testando soluções. Essa abordagem investigativa reflete a crença de Dewey de que aprender é um processo ativo, e que o crescimento individual e o fortalecimento das relações comunitárias dependem de uma prática pedagógica orientada pela curiosidade e pela busca compartilhada por conhecimento (Johnston, 2006).

Em sua essência mais profunda, o IB reflete e amplia as filosofias progressivas de John Dewey. Alinhado à crença de Dewey em uma educação centrada no aluno, que promove o aprendizado ao longo da vida e a colaboração em comunidade, o IB busca oferecer um modelo que celebra a interação entre investigação, ação e reflexão. Essa abordagem estimula os alunos a se tornarem participantes ativos e autônomos no processo de aprendizado, envolvendo-se em uma construção significativa de conhecimento. A filosofia do IB baseia-se na ideia de que a aprendizagem não é um evento isolado ou um produto, mas um processo contínuo e transformador, em que os estudantes se tornam agentes de seu próprio crescimento intelectual e pessoal.

Por meio da investigação, o IB desafia os alunos a adotar uma postura reflexiva e proativa, assumindo a responsabilidade por seu aprendizado. O currículo os encoraja a explorar questões e oportunidades em níveis pessoais, locais e globais, conectando o aprendizado escolar a contextos reais e significativos. Os alunos não apenas absorvem informações; eles questionam, analisam, sintetizam e avaliam o conhecimento com base em fundamentos conceituais sólidos. Ao fazer isso, desenvolvem um pensamento crítico que vai além do conteúdo disciplinar, ajudando-os a entender e enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Assim como Dewey defendia uma abordagem holística da educação, o IB também busca formar cidadãos globais completos, equilibrando competências acadêmicas com qualidades humanas essenciais, como empatia, curiosidade e resiliência. O objetivo do IB não é apenas ensinar disciplinas isoladas, mas integrá-las de forma significativa no desenvolvimento integral de cada estudante. Por meio de ciclos dinâmicos de investigação, ação e reflexão, o IB transforma escolas em comunidades de aprendizagem vibrantes, onde professores e alunos crescem juntos, explorando novos conhecimentos e perspectivas. Em suma, o IB oferece um modelo educacional que não apenas espelha as ideias de Dewey, mas também as atualiza para os contextos globais do século XXI, garantindo que todas as disciplinas desempenhem um papel fundamental na formação de indivíduos preparados para contribuir ativamente com o mundo.

Este alinhamento entre a filosofia educacional de John Dewey e a do IB favorece a compreensão do papel do cinema como recurso pedagógico, integrando a experiência sensorial e a reflexão crítica no aprendizado. Assim como Dewey enfatiza a importância da experimentação e da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, o cinema se apresenta como um recurso educativo que permite a exploração de múltiplas perspectivas e o engajamento com realidades diversas. Ao transitar entre teoria e prática, o cinema amplia as possibilidades de ensino, favorecendo uma abordagem interdisciplinar que ressoa com os princípios progressistas do currículo IB. No próximo capítulo, aprofundaremos os fundamentos educativos do cinema, explorando suas potencialidades didáticas e seu impacto na formação do pensamento crítico e da percepção social dos alunos.

4. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA

O cinema, como expressão artística e ferramenta pedagógica, possui um imenso potencial educativo ao estimular a reflexão crítica e ampliar as formas de compreensão da realidade. Sua capacidade de integrar diferentes linguagens e provocar múltiplas interpretações faz dele um recurso poderoso para a educação, especialmente quando explorado de maneira intencional no ambiente escolar. Mais do que um meio de entretenimento, o cinema pode atuar como uma janela para diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permitindo aos alunos analisar narrativas, identificar discursos e desenvolver sua percepção crítica sobre o mundo.

Almeida (2017), compreende que o cinema opera em três dimensões: como tela (utilizando dispositivos, linguagem, arte, discursos, narrativa etc.), como espelho (representando a identificação ou projeção subjetiva do espectador) e como janela (apresentando uma visão do mundo para promover uma compreensão da realidade) (Almeida, 2014). Nessa perspectiva, o cinema, em sua expressão artística, conecta dois extremos: o da produção do discurso e o da recepção pelo espectador.

O que é apresentado na tela do cinema não é uma realidade estática e fechada em si mesma, mas sim a representação de um mundo cujo significado varia de acordo com a interpretação dos espectadores. Conforme Aumont (2002) nos lembra, a imagem tem uma dualidade: ela é uma imagem em si mesma e uma representação de algo. Portanto, uma obra cinematográfica atua como uma janela que seleciona e apresenta o mundo como um ponto de vista, um texto a ser decifrado, uma metáfora cuja interpretação é fluida, já que depende tanto da perspectiva da câmera quanto do olhar do espectador. Este último, ao se refletir na tela, encontra o reflexo de sua própria imagem (a câmera reflete o olhar do diretor e a tela, o do espectador). O que vemos no cinema está constantemente sujeito a interpretação, e a avaliação do que é visto não é baseada em uma lei estabelecida, mas sim na experiência individual de cada pessoa, em sua bagagem de vida, sua sensibilidade estética, sua reflexão intelectual e sua disposição para se deixar afetar. A maneira como assistimos a um filme reflete quem somos, nossas ideias, nossos sentimentos, a cultura na qual estamos imersos.

Almeida (2017), propõe, então, a "articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê. Aceita essa condição, temos os pressupostos necessários para a fundamentação educativa do cinema, que se dará em sete passos" (Almeida, 2017, p. 14). Esses passos, ou fundamentos, alerta o autor, não tem o objetivo de fragmentar a arte

cinematográfica em sete partes, mas em vez de entender os fundamentos educacionais do cinema como peças isoladas, é possível encará-los como fractais, partes que contêm em si o todo. Dessa maneira, é possível adicionar ou remover elementos sem que o caráter educativo do cinema – como proposto aqui – seja comprometido. Em outras palavras, os fundamentos que serão delineados a seguir atuam como perspectivas, como diferentes maneiras de enxergar ou iluminar o fenômeno cinematográfico. Uma analogia que pode ser útil é considerar o cinema como uma paisagem. O que se fundamenta, portanto, não é o cinema em si, mas a perspectiva de sua dimensão educativa.

O primeiro dos fundamentos apontados por Almeida (2017), é o cognitivo. O autor aponta que “um filme é elaborado pelo cineasta a partir de um argumento e de seu estilo, mas a história do filme só se constrói por meio da atividade cognitiva do espectador”, (Almeida, 2017, p. 14). Neste sentido David Bordwell (1996) argumenta que a experiência de assistir a um filme não é passiva; pelo contrário, o espectador desempenha um papel ativo na construção da narrativa cinematográfica (Bordwell, 1996, p. 30). Contrariando teorias que consideram o espectador como meramente receptivo à ilusão narrativa, Bordwell propõe que ele exerce uma atividade narrativa dinâmica. Utilizando uma abordagem construtivista da percepção, o autor investiga as inferências que o espectador realiza ao assistir a um filme, integrando percepção e cognição em um processo ativo de busca por significado. Nesse processo, o espectador utiliza suas habilidades perceptivas, conhecimento prévio e experiência para construir a história do filme, fazendo inferências, organizando eventos temporais e estabelecendo conexões causais entre eles. Em suma, Bordwell destaca que o espectador não é apenas um observador passivo, mas um participante ativo na criação e interpretação da narrativa cinematográfica. Quando inserido no contexto do currículo escolar este fundamento cognitivo é mediado pela prática docente.

Na sequência, Almeida (2017) propõe o fundamento filosófico: assim como a matéria do filósofo é o conceito, a do cineasta é a imagem. De acordo com Deleuze (1985, p. 8), os grandes autores do cinema podem ser comparados não apenas a pintores, arquitetos e músicos, mas também a pensadores. Eles pensam por meio de imagens em movimento e imagens-tempo, em vez de conceitos. O primeiro estágio da história do cinema é caracterizado pelas imagens em movimento, cuja ênfase está na montagem e sequência de planos. Nas obras do cinema clássico, as imagens servem ao movimento e representam uma visão indireta do tempo (Deleuze, 1985). Por outro lado, o cinema moderno destaca a manipulação do tempo, introduzindo a imagem-tempo e rompendo com a primazia da

montagem. Ele estabelece uma pedagogia da "mostragem", na qual o tempo é liberado e novas imagens são formadas, o que também propicia a criação de novos conceitos e modos de pensar (Deleuze, 1990).

Alain Badiou (2004, p. 23) argumenta que o cinema é a criação de novas ideias sobre o que é uma ideia. Ele inicia seu pensamento a partir da definição das três tarefas da Filosofia: escolha, distanciamento e exceção. Nessa perspectiva, a Filosofia esclarece as escolhas fundamentais do pensamento, a relação entre termos que geralmente não têm relação, ou seja, o encontro entre termos estranhos. Também esclarece a distância entre o pensamento e o poder, entre o Estado e as verdades. Por fim, esclarece o valor da exceção, do acontecimento e da ruptura (Badiou, 2004, p. 26-27). Enredada por essas três tarefas, a filosofia encontra no cinema uma situação propícia para a experimentação, pois o cinema envolve um paradoxo: a relação singular entre o total artifício e a total realidade, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão totalmente artificial dessa cópia. Outro paradoxo do cinema é que ele é uma arte de massas, mesmo sendo uma categoria aristocrática. Na visão de Badiou, é necessário que a filosofia explore essa relação paradoxal imposta pelo cinema e a considere como uma possibilidade de ruptura (Badiou, 2004, p. 32), ou seja, como a criação de novas ideias para serem pensadas.

Clément Rosset (1985, 2010) também abordou filosoficamente o cinema, aproximando-o do real para afirmar sua condição de duplo: o cinema nos apresenta sem uma outra realidade, ou ainda, uma outra cena da realidade (Rosset, 2010, p. 56). O que vemos no cinema é exatamente uma imagem, e não uma imagem precisa (Rosset, 1985, p. 62). Ou seja, não se trata de uma representação precisa, adequada ou correta da realidade, mas apenas uma imagem, cuja relação com a realidade nunca será exata, mas sempre indireta e inadequada, uma brecha a ser preenchida pelos sentidos produzidos pelos espectadores de maneiras diversas. Desse modo, a tela é tanto uma janela por onde a paisagem entra quanto um espelho onde nos vemos refletidos, mas com a segurança de estarmos suficientemente distantes das turbulências do mundo e de nossas camadas mais profundas do (in)consciente.

O terceiro fundamento apontado por Almeida (2017) é o estético. Etimologicamente, *aisthesis*, de origem grega, significa a capacidade de sentir o mundo e compreendê-lo pelos sentidos, sendo o exercício das sensações. Historicamente, predominou nas definições filosóficas do termo, principalmente a partir do Iluminismo, uma tendência a reduzir a estética ao estudo da arte e do belo, negligenciando seu potencial vitalista. A arte, então, foi

limitada a uma forma de expressão sensível sem compromisso com a verdade, e, portanto, sem relação com a episteme, privilegiada pela ciência e pelo pensamento.

Contemporaneamente, a estética ressurge como fabulação, imaginação, criação que não se limita à arte, mas materializa estilos, inclusive e principalmente os estilos de vida. Favaretto (2011, p. 232), por exemplo, assinala um “deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte”. Vattimo (1996) constata que, com o enfraquecimento do pensamento, o mundo se tornou interpretação, fabulação. Marcos Beccari (2015) explora a ligação entre estética e hermenêutica, observando que a escolha não se dá mais entre verdade e mentira, mas na experimentação tanto da ausência de sentido (dado trágico) quanto da multiplicidade de sentidos possíveis (imaginário). O que esses estudos têm em comum é que a estética aparece como uma relação pela qual o ser humano experimenta o mundo, o avalia e/ou julga, em partes ou no todo. Não é apenas intuição, mas, sobretudo, sensação.

Para Nietzsche (1995), a existência só se justifica como fenômeno estético. A arte torna a existência suportável: “a tragédia realiza a única justificação aceitável e legítima do sofrimento, da dor da falta de sentido – a justificação artística, extramoral” (Giacoin Junior, 2014, p. 296). Essa manifestação de uma estética afirmadora da vida sustenta-se em sua gratuidade. Não há razão que justifique a vida, que a aponte como necessária. Mas há o gosto de viver. Aprovação da aparência do mundo.

A revalorização da estética inevitavelmente influencia o cinema, tanto por seu potencial de proporcionar experiências estéticas quanto por veicular estéticas diversas, circulando estilos de vida, valores éticos e morais, costumes e culturas distintos. Como argumenta Celso Favaretto (2011), a ampliação do campo da arte e da estética acabou com o princípio moderno de uma arte comprometida com o novo, com a ruptura. “A prática artística está deslocada, para o bem e para o mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para a efetuação da razão comunicativa, quando não para o oportunismo modista” (Favaretto, 2011, p. 105). Esse deslocamento da arte das obras para uma arte de viver manifesta-se na estetização da vida cotidiana: lugares, cenas, acontecimentos.

Assim, o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver (Favaretto, 2011, p. 108).

Lipovetsky e Serroy (2015) defendem a tese de que o mundo, de três décadas para cá, sofreu uma inflação hiper da estética, com a incorporação, por parte do capitalismo, das

lógicas do estilo e do sonho, da sedução e do divertimento, nos diferentes setores do universo do consumo. “Um capitalismo centrado na produção foi substituído por um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos.” (Lipovetsky e Serroy, 2015, p. 42). Na visão dos autores, há contemporaneamente duas formas de estética, uma ligada ao divertimento, ao consumo de massa, às atividades lúdicas, ao kitsch, às ideias de facilidade, imediatez e fragmentação consumatória. “A outra corresponde às experiências de prazeres mais controlados e seletivos, mais refinados e raros, às buscas hedonistas de qualidade sensitiva e emocional” (Lipovetsky e Serroy, 2015, p. 420). Os autores salientam que uma não exclui a outra, mas desenvolvem-se simultaneamente, razão pela qual torna-se questionável essa divisão, tal como as divisões entre cultura popular e erudita, por exemplo. Entretanto, a despeito dos modos possíveis e diversos com os quais podemos analisar os impactos sociológicos da estetização contemporânea, o que parece certo é o reconhecimento de sua expansão.

Nesse sentido, o cinema, ao difundir estéticas, disseminar sonhos, inculcar desejos e fabricar sensações, passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade.

Dando continuidade à formulação de sua proposição dos fundamentos educativos do cinema, Almeida (2017) propõe o fundamento mítico. Gilbert Durand (1981) comparou o cinema à mitologia do século XX, difundindo as narrativas fundamentais da experiência humana. Em uma conversa com Vittorio de Sica sobre o filme “O Ladrão de Bicicletas”, Durand identificou paralelos com o mito de Orfeu, surpreendendo De Sica, que concordou com a interpretação. Joseph Campbell (1993) desenvolveu o conceito de monomito, inspirado em James Joyce, destacando a estrutura narrativa do chamado, iniciação e retorno do herói. Christopher Vogler (2006) expandiu essa ideia em “A Jornada do Escritor”, reconhecendo as estruturas míticas em narrativas cinematográficas e literárias. Mircea Eliade (1985) e Alain Badiou (2004) também destacam a importância do mito na cultura, enquanto Campbell (2010) ressalta suas funções na reconciliação da consciência com o mistério do universo e na busca de congruência com a existência.

Almeida (2017), aduz na sequência o fundamento existencial que pode ser expresso pela reflexão sobre si a partir da relação dos fundamentos anteriores. A ideia de existir está associada ao fato de nos percebermos externamente, ou seja, quando nos tornamos conscientes de nossa própria consciência. A emergência da existência é um evento simultaneamente cognitivo, filosófico, estético e mítico, pois aprendemos a refletir sobre o

que somos a partir das sensações e narrativas. A existência é, assim, irreduzível a qualquer dos componentes considerados individualmente. Não somos apenas conhecimento, conceito, sensação ou narrativa; no entanto, no próprio ato (ou no assombro) de percebermos nossa existência, nos percebemos pensando, sentindo e construindo narrativas sobre nossa própria essência.

Portanto, segundo o autor, há uma dualidade na consciência humana: ela é consciente de si mesma e do mundo, mas também é consciente de sua própria consciência. Na ação, o ser humano é consciente de sua atividade, mas ao mesmo tempo, antes ou depois dela, também é consciente de sua consciência da ação, ou seja, ele possui uma dupla consciência: sabe o que faz e sabe que há um eu, um self, ou uma consciência que é consciente de si mesma. Podemos chamar essa consciência de si de reflexiva enquanto a consciência da ação é ativa (Almeida, 2013, p. 54).

Essa condição é geradora de cultura, pois o ser humano descobre sua finitude e sua relação com o tempo. Há uma "brecha antropológica" que se abre entre o sujeito e o objeto. A objetividade e a frieza do mundo são aquecidas pelo calor dos desejos, pensamentos, sonhos, símbolos, sentidos e narrativas. Como afirmou Morin (1973), "vivemos o cinema dentro de um estado de dupla consciência". O cinema, por um lado, é uma obra de cultura e, por outro lado, a irradia. Não apenas nos coloca em contato com costumes, símbolos e visões de mundo que se aproximam ou se distanciam dos nossos próprios, mas também nos faz olhar para nós mesmos. Simultânea ou posteriormente à assistência de um filme, nossa consciência se confronta com o que vê, ou seja, se vê em relação a.

Nessa perspectiva, o cinema nos devolve a nós mesmos, mas de uma maneira diferente, pois cria um contexto para que possamos explorar nossa percepção (fundamento cognitivo), pensamento (filosófico), sensações (estéticas) e narrativas (míticas) sobre nós mesmos.

Mas há um efeito adicional: ao percebermos nossa própria existência, também reconhecemos a existência do outro, aquele que não somos, que é diferente e distante de nós. Esse hiato entre o eu e o outro pode ser preenchido de várias maneiras, positivas e/ou negativas, dependendo da experiência que o cinema oferece. De qualquer forma, o cinema nos obriga a ver o outro e a nos ver como se fôssemos o outro. Isso nos aproxima de nós mesmos, mas também nos afasta; afasta-nos do outro, mas também nos aproxima. Em qualquer caso, o cinema nos fornece repertórios de modos de existir para que possamos existir.

O próximo dos fundamentos propostos por Almeida (2017) é o fundamento antropológico. O pensador Edgar Morin (2014) sustenta a ideia de que o cinema é uma invenção tardia, pois o ser humano produz duplicatas desde tempos antigos. Para ele, o cinema é um "gerador de emoções e sonhos" (Morin, 2014, p.25). Quando nos envolvemos em um filme, "a ilusão de realidade está entrelaçada com a consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem, no entanto, que essa consciência diminua a sensação de realidade" (Morin, 2014, p.15). O cinema não é uma fuga, uma dispersão ou uma ilusão, pois o espectador está ciente de que a condição do cinema é semelhante à de um jogo. O jogo de faz-de-conta é o catalisador que proporciona uma experiência sensorial, intelectual, psicológica e estética. Portanto, essa dimensão antropológica do cinema não pode ser ignorada em seus fundamentos educacionais. Neste sentido, argumenta que

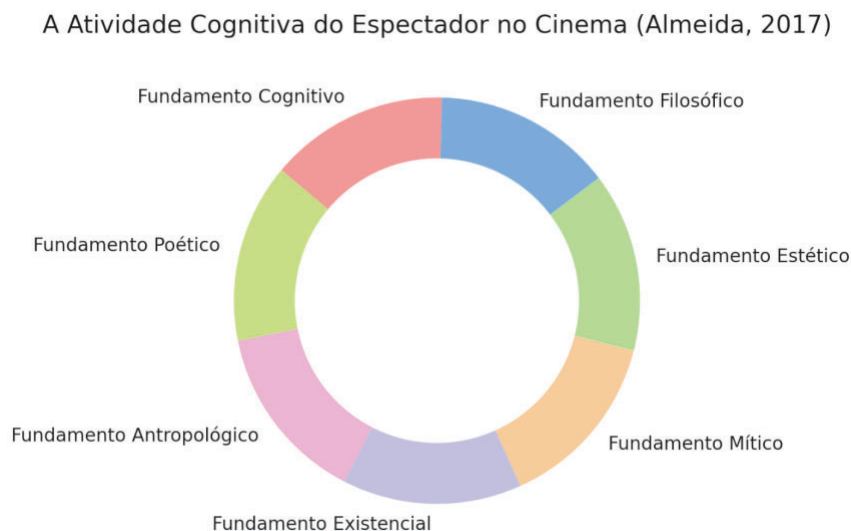
A obra de ficção é uma espécie de usina de projeções-identificações. Ela é o resultado, concretizado em situações, eventos, personagens e atores, que transforma em uma obra de arte os devaneios e a subjetividade de seus criadores. O imaginário estético, como qualquer outro imaginário, é o domínio das necessidades e aspirações humanas personificadas e situadas em uma ficção. Ele se alimenta das fontes mais profundas e intensas da participação emocional. Por isso, também nutre as participações emocionais mais profundas e intensas. (Morin, 2014, p. 124).

É muito provável que, sem o cinema, saberíamos muito pouco sobre outras culturas, especialmente aquelas que estão obscurecidas pelas culturas financeiras, políticas e ideológicas dominantes. É claro que o cinema comercial de massa pode não contribuir muito para o multiculturalismo, muitas vezes recorrendo a estereótipos historicamente construídos. No entanto, como entender as contradições vivenciadas por chineses, indianos, turcos, iranianos, filipinos, tailandeses, congolese, senegaleses ou egípcios? O cinema de ficção, apesar de suas limitações inerentes ao gênero, tem desempenhado um papel importante ao dar voz a esses povos, assim como a grupos minoritários, abordando temas como sexualidade, inclusão, direitos humanos, entre outros.

O fundamento final proposto por Almeida (2017) é o poético. Este fundamento diz respeito ao fato de que a arte da poesia não se resume a descrever didaticamente coisas ou expor ideias, mas sim a criar uma máquina de linguagem que, de forma quase infalível, coloca o leitor em um estado poético específico. O cinema, por sua vez, é uma máquina de linguagem que fabrica estados poéticos. Embora próximo ao fundamento estético, o cinema

se diferencia ao focar pontualmente em dois eixos: a emoção do espectador e a criação do cineasta.

Figura 2 - Atividade Cognitiva do Espectador no Cinema



Fonte: o autor, 2025.

Essa emoção poética não se refere a qualquer emoção. Enquanto o cinema nos submerge em uma gama variada de sentimentos como medo, raiva, orgulho, e compaixão, a emoção poética é singular, pois está ligada ao fenômeno da criação ou transcrição. É o momento em que nos deparamos com algo que nos cativa não pelo seu conteúdo, mas pela forma como é apresentado: um gesto, um estilo, uma metáfora surpreendente, um movimento inesperado da câmera. É a emoção de testemunhar algo que não existia ou que não tínhamos visto antes, mas que agora se mostra em toda a sua potência, como o bardo entoando temas conhecidos dos gregos com a originalidade do momento.

O cinema, portanto, é uma expressão de esperança, engendrando sonhos, utopias e distopias. Essa criação pela arte é uma gramática inescapável, pois está enraizada na essência da humanidade, conectada ao seu fundamento antropológico, sendo a sua habilidade de inventar versões do que não aconteceu.

A educação, neste contexto, encontra-se no centro desse processo criativo e transformador que o cinema representa. O cinema, ao ser uma expressão de esperança e um meio para engendrar sonhos, utopias e distopias, conecta-se diretamente ao papel educativo de ampliar horizontes, possibilitando novas interpretações da realidade e do imaginário. A

formação dos educadores, nesse sentido, é crucial, pois são eles que mediam o diálogo entre o cinema e os alunos, permitindo que essa "gramática inescapável" da arte se torne uma ferramenta pedagógica poderosa.

A formação docente não é apenas técnica, mas profundamente ligada à compreensão do cinema como uma manifestação antropológica da humanidade, capaz de inventar e projetar realidades alternativas. Professores que compreendem essa dimensão conseguem utilizar o cinema não apenas como um recurso didático, mas como uma linguagem que dialoga com o desejo humano de imaginar o que ainda não aconteceu, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento ético dos alunos. Assim, a educação torna-se o espaço onde essas versões do não-realizado são discutidas, interpretadas e transformadas em potenciais para o futuro.

Portanto, a formação dos educadores no uso do cinema não é um complemento técnico, mas uma imersão em uma forma de linguagem que, ao conectar-se com a essência humana, oferece possibilidades infinitas para a construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal

5. A LENTE PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

5.1 Apresentação dos dados provenientes dos questionários

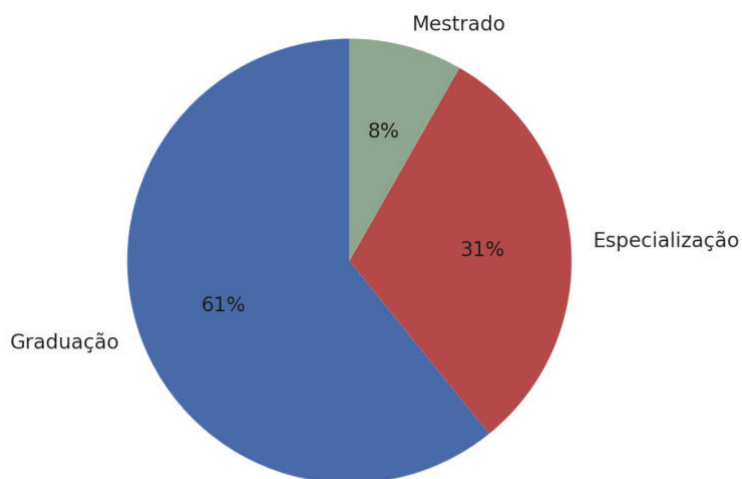
Este capítulo apresenta e analisa os dados coletados a partir dos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa, permitindo uma compreensão detalhada sobre o perfil docente e suas práticas relacionadas ao uso do cinema na sala de aula. Inicialmente, são discutidos aspectos como a formação acadêmica do grupo de professores. Além disso, são analisadas as áreas de formação dos docentes, a distribuição do tempo de experiência na docência e os segmentos da educação básica nos quais atuam. A frequência do uso do cinema como recurso pedagógico também é examinada, bem como os critérios adotados na escolha dos filmes e os objetivos pedagógicos que motivam sua utilização. A relevância do cinema para o conteúdo ministrado é um dos pontos centrais desta análise, buscando compreender como essa ferramenta pode contribuir para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A partir dessas discussões, este capítulo busca estabelecer conexões entre os achados da pesquisa e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, refletindo sobre os desafios e potencialidades do uso do cinema na educação.

O gráfico a seguir (Figura 3), apresenta a distribuição da formação acadêmica do grupo de professores que participaram deste estudo. Observa-se que a maioria dos docentes, representando 61% do total, possui formação em nível de graduação. Esse dado é uma evidência de que, apesar de atenderem a um currículo internacionalmente reconhecido, uma parcela significativa do corpo docente não avançou para níveis mais altos de especialização acadêmica. Essa predominância pode sugerir a necessidade de incentivos para que os professores busquem aperfeiçoamento contínuo, especialmente considerando metodologias inovadoras e abordagens interdisciplinares no ensino.

Por outro lado, 31% dos professores possuem especialização, demonstrando um compromisso com a formação continuada e com o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse grupo pode estar mais preparado para lidar com algumas exigências específicas do currículo, como a investigação, a construção do conhecimento e a formação holística dos estudantes.

Já o menor percentual de professores, 8%, possui formação em nível de mestrado. Embora esse número indique que há docentes com aprofundamento acadêmico, ele pode ser considerado baixo para um ambiente educacional que requer pensamento crítico, pesquisa e metodologias de ensino inovadoras.

Figura 3: Titulação dos participantes da pesquisa



Fonte: o autor (2024).

A análise das respostas sobre o grau acadêmico mais elevado dos participantes indica que boa parcela possui algum nível de pós-graduação. Isso pode refletir um compromisso com o aprimoramento profissional e acadêmico. A presença significativa de profissionais com pós-graduação pode indicar uma busca por atualização contínua e aprofundamento em suas áreas de atuação, o que é essencial para contextos educacionais que exigem conhecimento especializado e abordagens pedagógicas mais elaboradas.

Além disso, a existência de algumas respostas indicando apenas ensino superior ou graduação demonstra que há um grupo de professores que ainda não buscaram formação adicional. Esse fator pode indicar diferenças no acesso à pós-graduação ou mesmo variações nos critérios exigidos para atuação em diferentes segmentos educacionais. Considerando o contexto de uma escola internacional, a qualificação dos docentes pode impactar diretamente as práticas pedagógicas e a implementação do currículo, tornando relevante a promoção de oportunidades de formação continuada para todos os professores.

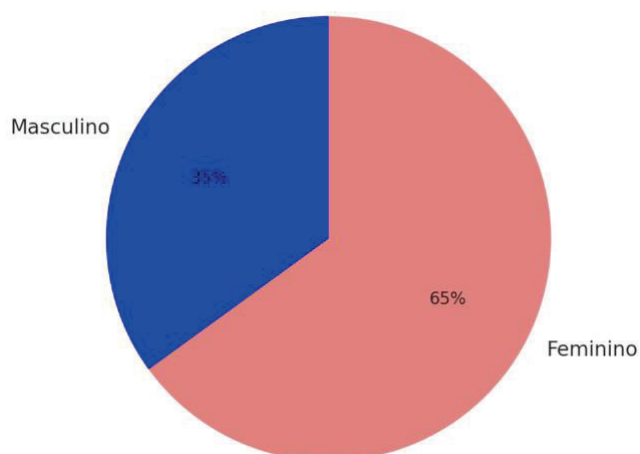
O gráfico a seguir (Figura 4), evidencia que há uma predominância de professoras, representando 65% do corpo docente, enquanto os professores correspondem a 35%. Esse

cenário é coerente com tendências gerais da educação básica, onde historicamente há uma maior presença feminina, especialmente nas séries iniciais, de acordo com pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023),

O ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. (Inep, 2023).

A pesquisa estatística do Inep (2023) sobre o ensino básico no Brasil destaca, ainda, a predominância feminina em todas as etapas da educação básica.

Figura 4: Sexo dos docentes integrantes da pesquisa

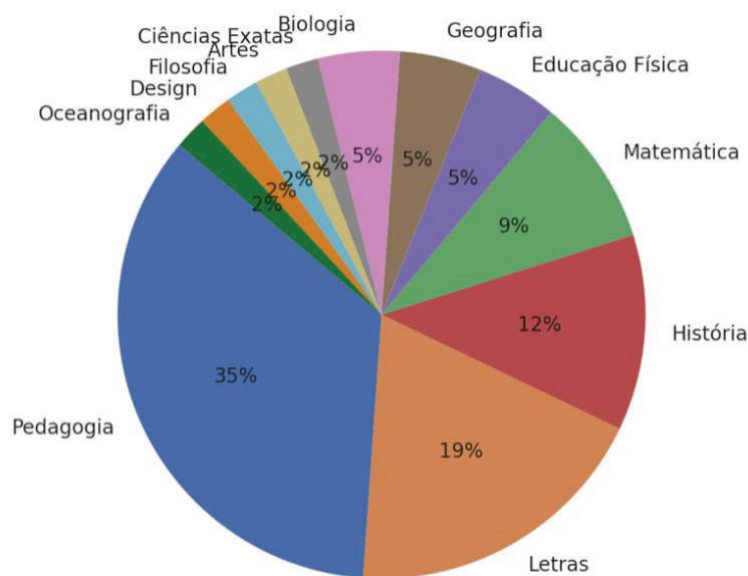


Fonte: o autor (2024).

No tocante à distribuição das áreas de formação dos professores que participaram desta pesquisa, no próximo gráfico (Figura 5), percebe-se que a maior parte dos docentes possui formação em Pedagogia (35%), seguida por Letras (19%) e História (12%). Essa predominância indica que o corpo docente é composto, em sua maioria, por profissionais voltados para a formação de base. A presença de professores de Letras e História sugere uma ênfase no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na compreensão contextualizada de eventos históricos, aspectos que parecem estar alinhados com a proposta curricular da escola objeto deste trabalho.

Além das áreas de maior representatividade, outras formações como Matemática (9%), Educação Física (5%), Geografia (5%) e Biologia (5%) aparecem em menor proporção. Isso indica uma diversidade acadêmica que contribui para uma abordagem interdisciplinar do ensino, fundamental no currículo do IB, que incentiva conexões entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, áreas como Ciências Exatas, Artes, Filosofia, Serviço Social e Jornalismo possuem menor representação (2% cada), o que pode indicar desafios na oferta de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de pensamento lógico-matemático, expressão artística e reflexão filosófica. A baixa representatividade dessas áreas pode impactar a implementação de abordagens interdisciplinares mais amplas e o desenvolvimento de competências, como a criatividade e o raciocínio crítico.

Figura 5: Áreas de formação dos participantes



Fonte: o autor (2024).

Essa distribuição sugere um foco na educação básica e nas áreas de humanidades, o que pode refletir a estrutura curricular da escola e a ênfase em disciplinas que demandam uma abordagem interdisciplinar e reflexiva. A diversidade de formações em Letras abrangendo diferentes idiomas (Português, Inglês e Espanhol), também é um indicativo da valorização da educação multilíngue, fundamental para escolas internacionais que incentivam o bilinguismo e a interculturalidade.

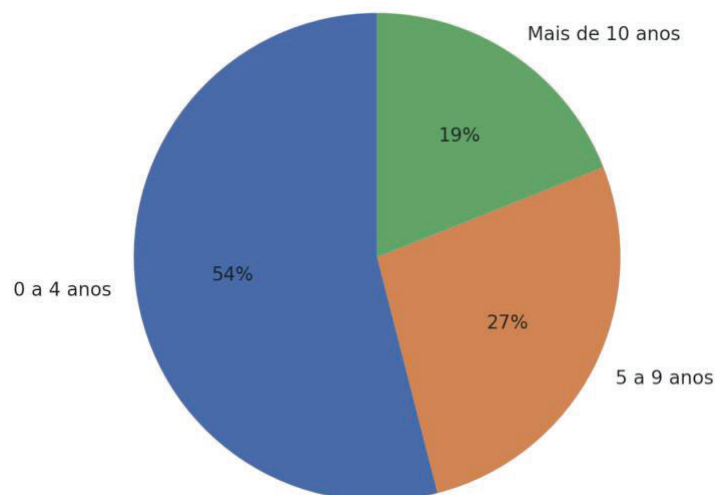
Além disso, a presença de profissionais com formação em áreas como Matemática, Biologia, Química, Física, Design e Oceanografia evidencia um corpo docente diversificado, cobrindo diferentes áreas do conhecimento. Há também um docente formação em Administração o que sugere a presença de professores que podem atuar em disciplinas relacionadas à gestão ou ao componente de *Business* do IB. No entanto, a ausência de algumas áreas específicas, como Tecnologia, pode indicar um possível espaço para a ampliação da capacitação dos docentes no uso de metodologias inovadoras e recursos digitais em sala de aula.

Seguindo com a análise dos dados provenientes dos questionários, o próximo gráfico (Figura 6), apresenta a distribuição do tempo de experiência dos docentes. Observa-se que a maioria dos docentes (54%) possui entre zero e quatro anos de experiência na instituição, indicando uma equipe relativamente nova. Esse dado pode sugerir um processo de renovação no corpo docente, seja por rotatividade ou expansão da equipe.

A segunda maior categoria é a de professores que possuem entre 5 e 9 anos de experiência, representando 27% do total.

Por fim, apenas 19% dos professores possuem mais de 10 anos de experiência na docência. Esse percentual relativamente baixo pode indicar desafios na retenção de professores experientes ou refletir a característica das escolas internacionais, que frequentemente possuem maior mobilidade de seus profissionais. A presença desse grupo, ainda que minoritária, é essencial para a manutenção da identidade pedagógica da instituição, pois esses docentes acumulam um conhecimento valioso sobre as práticas do currículo e podem atuar como mentores para os professores menos experientes, contribuindo para a estabilidade e a continuidade da proposta educacional.

Figura 6: Distribuição do tempo de experiência dos docentes



Fonte: o autor (2024).

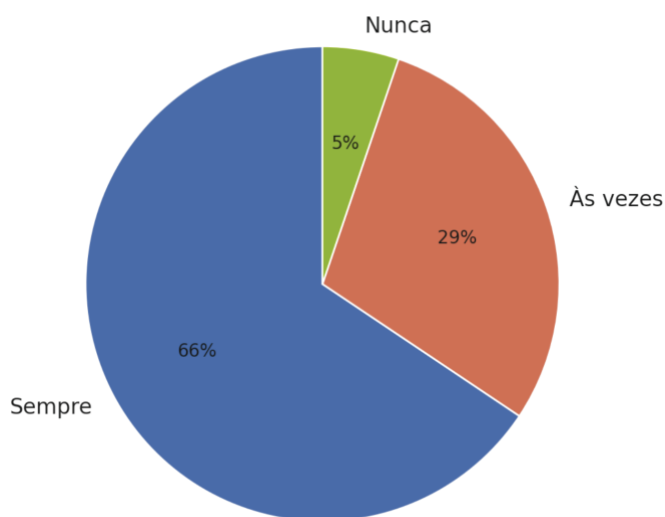
Há nos dados a representação de uma grande diversidade de tempo de experiência entre os professores entrevistados, variando de 1 a 23 anos de atuação docente. Há um número significativo de professores com menos de cinco anos de experiência, o que sugere uma presença relevante de docentes em início de carreira. Por outro lado, também há boa parcela de professores com ampla vivência no ensino, incluindo profissionais com mais de 10 anos de experiência. Essa distribuição sugere um equilíbrio entre inovação e tradição no ambiente escolar, onde professores mais experientes podem contribuir com práticas consolidadas, enquanto os mais novos podem trazer abordagens atualizadas e maior familiaridade com tecnologias educacionais. Em uma escola internacional que adota o currículo IB, essa diversidade de experiência pode enriquecer a prática pedagógica, desde que sejam promovidas formações contínuas que garantam alinhamento metodológico entre os docentes.

A Figura 7, a seguir, apresenta a frequência de utilização de práticas docentes que envolvem os filmes. Nota-se que a maioria expressiva, 66% dos docentes, indicou que "sempre" recorre a essa prática.

Além disso, 29% dos professores afirmaram que utilizam a prática "às vezes", o que sugere uma implementação situacional. Esse percentual pode estar relacionado a fatores como a disciplina que cada professor leciona e o nível de familiaridade com o recurso fílmico. Professores que utilizam essa abordagem ocasionalmente podem estar em processo de adaptação ou enfrentando desafios na sua aplicação de forma contínua, como se verá no relato sobre as entrevistas.

Por fim, apenas 5% dos professores relataram "nunca" utilizar essa prática, o que indica que há um pequeno grupo de docentes que, por diferentes razões, ainda não incorporaram essa abordagem ao seu ensino.

Figura 7: Frequência de utilização de práticas docentes que envolvem os filmes



Fonte: o autor (2024).

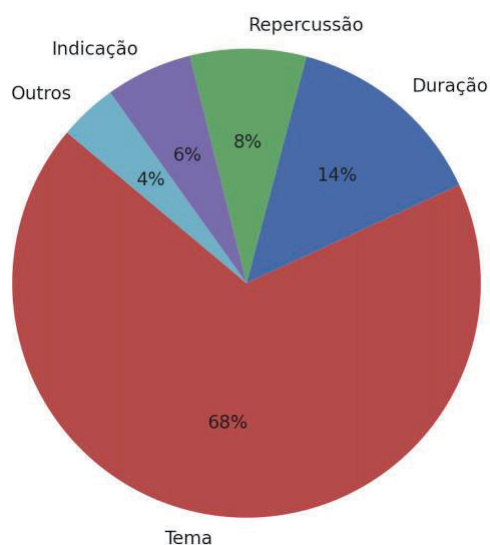
A maioria dos professores utiliza filmes em sala de aula ocasionalmente, sugerindo que esse recurso é incorporado de maneira pontual ao planejamento pedagógico. Um número menor de docentes declarou utilizá-los mensalmente ou semanalmente, indicando uma prática mais estruturada e recorrente. Além disso, algumas respostas como "sempre que possível" e "bimestralmente" evidenciam que a adoção de filmes pode depender de fatores externos, como tempo disponível e adequação ao conteúdo curricular.

Quanto aos critérios considerados ao selecionar filmes para serem trabalhados em sala de aula, o próximo gráfico (Figura 8), ilustra que o critério mais relevante é a temática do recurso filmico. Este critério foi escolhido por 68% dos docentes. Isso sugere que os professores priorizam filmes cujo conteúdo se alinha diretamente com os objetivos pedagógicos e as unidades de ensino.

O critério duração aparece com 14%, indicando que o tempo disponível para exibição e análise dos filmes é um fator importante na decisão dos professores. Como as aulas possuem uma estrutura específica e há a necessidade de equilibrar diferentes atividades, filmes mais longos podem exigir cortes ou discussões fragmentadas. Já o critério

repercussão, escolhido por 8%, demonstra que alguns professores consideram o impacto social e educacional do filme, priorizando obras que estimulem a reflexão sobre temáticas complexas. Outros critérios, como indicação (6%) e outros fatores (4%), possuem menor peso na escolha dos filmes. A predominância do critério temático pode indicar um planejamento intencional na adoção dos filmes.

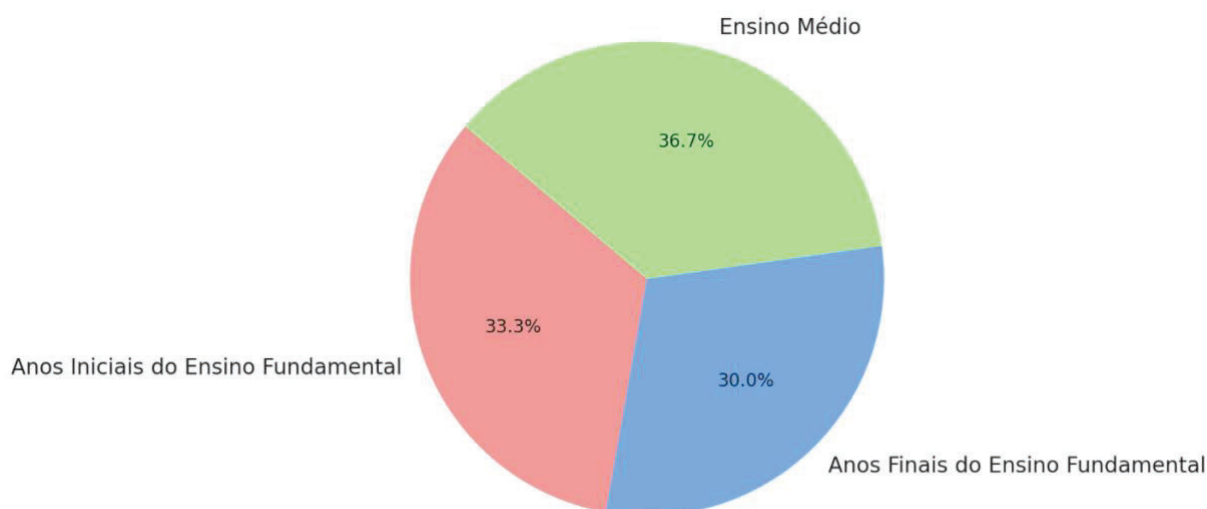
Figura 8: Critério de escolha do recurso fílmico



Fonte: o autor (2024).

A próxima figura apresenta a distribuição dos professores por segmento de atuação na educação básica da escola objeto da pesquisa. Observa-se que os professores estão relativamente bem distribuídos entre os três segmentos: anos iniciais do ensino fundamental (33,3%), anos finais do ensino fundamental (30,0%) e ensino médio (36,7%). Essa distribuição indica que a escola prioriza um equilíbrio no corpo docente.

Figura 9: Distribuição dos professores por segmento de ensino



Fonte: o autor (2024).

A maioria dos professores não teve formação acadêmica que incluísse disciplinas relacionadas à educação audiovisual ou ao uso de mídias na educação, o que pode representar um desafio na implementação de estratégias pedagógicas que utilizam esses recursos em sala de aula. No entanto, algumas respostas dos questionários indicam que uma parcela dos professores teve contato com esse tipo de formação, o que sugere a possibilidade de trocas de experiências e colaboração entre os docentes.

As respostas indicam que os professores que tiveram algum contato com disciplinas relacionadas à educação audiovisual ou ao uso de mídias na educação receberam essa formação de maneiras variadas, seja durante a graduação, em cursos específicos ou no mestrado. No entanto, a profundidade desse aprendizado parece ser desigual, com alguns mencionando apenas conceitos básicos, enquanto outros relataram disciplinas específicas ou cursos opcionais. Isso sugere que a formação sobre o uso de mídias na educação não é padronizada entre os docentes, o que pode impactar a maneira como essas ferramentas são aplicadas em sala de aula.

A maior parte dos professores planeja o uso de filmes com antecedência, demonstrando uma abordagem estruturada na integração desse recurso ao ensino. No entanto, um grupo menor de docentes menciona o uso mais espontâneo, o que pode sugerir que, em alguns casos, os filmes são incorporados conforme surgem oportunidades ou necessidades específicas durante as aulas.

Os professores utilizam filmes em sala de aula com múltiplos objetivos pedagógicos, que vão além do entretenimento. A ilustração de conceitos, o estímulo à reflexão e o desenvolvimento da empatia são algumas das finalidades mais recorrentes, indicando que os filmes são vistos como ferramentas eficazes para contextualizar conteúdos e promover debates críticos. Além disso, há um reconhecimento da capacidade dos filmes em engajar os alunos, ampliar o repertório cultural e facilitar a aprendizagem interdisciplinar. A diversidade de respostas sugere que os educadores percebem o cinema como um meio de aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos alunos, incentivando a análise crítica e a conexão entre teoria e prática.

Há uma preferência dos professores por filmes documentários e educativos, demonstrando uma preocupação em garantir que os conteúdos audiovisuais sejam relevantes e enriquecedores para o aprendizado dos alunos. Documentários são frequentemente mencionados, possivelmente devido à sua capacidade de trazer informações baseadas em fatos e contextualizar conteúdos acadêmicos de maneira dinâmica. Além disso, filmes biográficos ou baseados em fatos reais aparecem como escolhas recorrentes, sugerindo que os professores valorizam a conexão entre a ficção e a realidade para estimular a reflexão e ampliar a compreensão dos alunos sobre determinados temas.

Embora menos frequentes, filmes de ficção e animação também são citados, indicando que alguns professores exploram diferentes abordagens para engajar os estudantes. A escolha por dramas de guerra, por exemplo, pode estar relacionada ao ensino de história e cidadania. O fato de vários professores mencionarem a adequação dos filmes à faixa etária com a qual trabalham sugere uma preocupação com o impacto do conteúdo audiovisual no desenvolvimento dos alunos, garantindo que os filmes sejam acessíveis, compreensíveis e pedagogicamente relevantes.

A análise das respostas aos questionários indica que a principal preocupação dos professores ao selecionar filmes para uso em sala de aula é a relevância para o conteúdo ministrado. Muitos educadores enfatizam que a escolha deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos, garantindo que os filmes sirvam como ferramentas para reforçar conceitos, aprofundar discussões e contextualizar temas abordados no currículo. Além disso, há uma atenção especial à duração dos filmes, pois a limitação de tempo dentro da carga horária escolar exige que os materiais audiovisuais sejam selecionados com critério, priorizando trechos específicos ou filmes curtos que possam ser trabalhados de forma mais eficiente.

Outro aspecto relevante nas respostas é a preocupação com a adequação do filme à faixa etária dos alunos, garantindo que o conteúdo seja apropriado e acessível. A qualidade cinematográfica e narrativa também aparece como um critério de seleção, refletindo a busca por materiais que não apenas transmitam conhecimento, mas que também sejam bem-produtos e envolventes. Além disso, os professores levam em consideração elementos como potencial para debates, representatividade cultural, acessibilidade e conexão com questões contemporâneas, demonstrando uma abordagem crítica e reflexiva na utilização do audiovisual na educação. A preocupação com a interdisciplinaridade também se destaca, evidenciando que o uso de filmes pode contribuir para uma aprendizagem mais ampla e conectada entre diferentes áreas do conhecimento.

A seleção de filmes para uso educacional está fortemente baseada na relevância do conteúdo em relação ao currículo e na adequação à faixa etária dos alunos. Os professores demonstram preocupação em garantir que os filmes escolhidos tenham um enredo dinâmico e que abordem os conceitos necessários para facilitar a compreensão dos temas trabalhados em sala de aula. Além disso, a conexão do filme com a realidade dos alunos e sua capacidade de estimular o pensamento crítico aparecem como critérios importantes, evidenciando o desejo dos educadores de tornar o aprendizado mais significativo e envolvente.

Um aspecto frequentemente mencionado é a necessidade de que os filmes possibilitem debates e abordem temas relevantes de maneira acessível e coerente com os objetivos pedagógicos. A qualidade do conteúdo, a contextualização histórica e social, a representatividade cultural e a interdisciplinaridade são fatores considerados na escolha, refletindo uma abordagem ampla e reflexiva do uso de materiais audiovisuais. A facilidade de acesso ao filme, a disponibilidade de legendas ou dublagem e a aprovação da coordenação pedagógica também são aspectos destacados, indicando que questões práticas e administrativas influenciam diretamente a viabilidade da utilização de filmes no ambiente escolar.

A análise das respostas revela que os principais desafios enfrentados pelos professores ao integrar filmes na prática pedagógica estão relacionados à infraestrutura, ao tempo disponível e ao engajamento dos alunos. Alguns docentes mencionam a falta de equipamentos adequados, como projetores e telas, o que os obriga a exibir filmes em *laptops*, comprometendo a experiência audiovisual. Além disso, há dificuldades na escolha de filmes que sejam pedagogicamente apropriados e totalmente adequados à faixa etária dos estudantes, uma vez que nem todo material disponível atende a esses critérios de forma

satisfatória. O tempo de exibição também é um fator crítico, pois nem sempre há espaço suficiente na carga horária para assistir ao filme e realizar discussões aprofundadas sobre seu conteúdo.

Outro aspecto importante levantado pelos professores é a necessidade de garantir a atenção dos alunos durante a exibição, já que, em alguns casos, o enredo pode desviar o foco do conteúdo didático. A aceitação dos pais e responsáveis também aparece como um desafio, pois alguns educadores precisam da autorização para utilizar filmes em sala. Além disso, há uma preocupação com a qualidade e precisão do conteúdo, especialmente ao selecionar filmes que transmitam informações corretas e que sejam compatíveis com os objetivos pedagógicos. Esses fatores mostram que, embora o uso de filmes seja considerado um recurso valioso, sua implementação requer planejamento cuidadoso para evitar dificuldades que possam comprometer sua eficácia no ensino.

As respostas evidenciam que os professores adotam diferentes estratégias para lidar com os desafios da integração de filmes em sala de aula. Muitos educadores destacam a importância do planejamento prévio, seja dividindo a exibição em várias aulas para permitir reflexões contínuas, seja selecionando apenas trechos relevantes para otimizar o tempo disponível. Além disso, há uma preocupação em contextualizar o filme antes da exibição, garantindo que os alunos compreendam o propósito pedagógico e se mantenham engajados na atividade. Alguns docentes ainda mencionam o uso de debates e discussões após cada sessão, favorecendo a análise crítica e a conexão com os conteúdos estudados.

Há que se mencionar também a busca por soluções tecnológicas para melhorar a exibição e seleção dos filmes. Alguns professores relatam investir em dispositivos alternativos, como mini projetores, para contornar dificuldades com a infraestrutura. Além disso, há menções ao uso de inteligência artificial para filtrar opções e garantir que o material escolhido esteja alinhado com os objetivos pedagógicos. Essas estratégias demonstram um esforço para utilizar os filmes de maneira eficaz, garantindo que a ferramenta contribua para a aprendizagem e não se torne apenas um recurso recreativo ou dispersivo em sala de aula.

Os docentes utilizam uma ampla gama de estratégias para aprofundar a experiência dos alunos após a exibição de filmes. Entre as atividades mais mencionadas, destacam-se as rodas de conversa, a análise crítica dos personagens e dos dilemas apresentados na narrativa, além da reflexão sobre os valores transmitidos pelo filme. Essas estratégias demonstram uma preocupação em transformar o filme em um recurso didático ativo, estimulando os alunos a

questionarem, compararem com suas próprias experiências e discutirem diferentes perspectivas sobre os temas abordados.

Além disso, muitos professores utilizam atividades escritas, como questionários e produções de texto, para avaliar a compreensão do conteúdo e incentivar a reflexão individual. A comparação entre os temas do filme e a realidade vivida pelos alunos também surge como um aspecto importante, permitindo que os estudantes relacionem o aprendizado com seu cotidiano. Esse conjunto de abordagens mostra que o uso de filmes em sala de aula pode ir além do entretenimento, tornando-se um instrumento pedagógico capaz de ampliar o repertório cultural e crítico dos alunos.

A análise das respostas indica que o uso de filmes em sala de aula desempenha um papel significativo na consolidação do aprendizado dos alunos. O recurso audiovisual permite que os estudantes visualizem os conceitos abordados de maneira mais clara, tornando a assimilação das ideias mais envolvente e acessível. Além disso, os filmes incentivam a comunicação e o pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem e discutam os temas apresentados, contribuindo para o desenvolvimento da argumentação e da reflexão sobre os conteúdos curriculares. Muitos professores destacam que essa abordagem facilita a conexão entre teoria e prática, proporcionando uma experiência de aprendizado mais dinâmica.

Também relevante é o fato de que a prática filmica favorece a contextualização e a retenção do conhecimento, pois as imagens ajudam a fixar conceitos abstratos e a reforçar a compreensão de temas complexos. A observação crítica dos filmes permite aos alunos sintetizar informações, avaliar diferentes perspectivas e questionar o conteúdo apresentado, enriquecendo seu repertório analítico. Dessa forma, o uso planejado e estruturado de filmes na educação amplia o engajamento dos estudantes e torna o aprendizado mais significativo, promovendo uma abordagem mais interativa e reflexiva no processo de ensino.

A maioria dos docentes considera o uso de filmes em sala de aula um recurso positivo para a aprendizagem dos alunos. Os filmes são vistos como um recurso eficaz para o desenvolvimento cognitivo, facilitando a assimilação de conteúdos complexos e aproximando conceitos abstratos da realidade dos estudantes. Além disso, há um reconhecimento de que o impacto dos filmes na aprendizagem depende do planejamento adequado, da intencionalidade pedagógica e do perfil da turma. Quando bem direcionados, os filmes podem contribuir para o engajamento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e promovendo a reflexão crítica sobre os temas abordados.

Entretanto, alguns docentes destacam que o uso de filmes não é universalmente eficaz e que sua aplicabilidade pode variar conforme o contexto e os objetivos de ensino. A exibição de filmes requer planejamento e alinhamento com os conteúdos curriculares para evitar que se torne apenas um momento recreativo. A preocupação com a intencionalidade pedagógica e a necessidade de integração com outros métodos de ensino refletem a busca por estratégias mais estruturadas para potencializar o impacto do audiovisual na educação. Dessa forma, a abordagem estratégica e reflexiva sobre o uso de filmes pode maximizar seus benefícios e consolidar seu papel como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados evidenciam a utilização de métodos informais para avaliar o impacto dos filmes na aprendizagem dos alunos. A observação do interesse durante a exibição, a empolgação ao discutir o tema e a participação ativa em debates são estratégias frequentemente mencionadas. Muitos educadores preferem analisar a compreensão dos estudantes a partir das interações espontâneas em sala, como discussões e reflexões compartilhadas. Além disso, o *feedback* qualitativo e a autoavaliação dos alunos também aparecem como critérios utilizados para medir o envolvimento e a assimilação do conteúdo abordado no filme.

Por outro lado, algumas respostas indicam a aplicação de avaliações formais, como questionários, atividades escritas e registros de percepções. Embora menos frequentes, essas estratégias tendem a permitir um acompanhamento mais estruturado do aprendizado e da relação dos alunos com os temas apresentados nos filmes. No geral, a tendência observada é a priorização de abordagens dinâmicas e qualitativas para medir o impacto do uso de filmes na educação, destacando o papel do diálogo e da expressão individual como ferramentas fundamentais no processo avaliativo.

De maneira geral, os alunos demonstram grande interesse e engajamento ao assistir filmes em sala de aula. Muitos professores relatam que os estudantes se mostram curiosos no início da exibição e permanecem atentos, especialmente quando o conteúdo do filme está alinhado com seus interesses e faixa etária. Além disso, há uma percepção de que os alunos participam ativamente das discussões e interações posteriores, o que reforça o potencial dos filmes como recurso didático para aprofundamento e contextualização dos temas abordados em aula.

Algumas respostas, entretanto, evidenciam que o nível de engajamento pode variar dependendo de fatores como a complexidade do filme, sua relação com o conteúdo curricular

e a acessibilidade linguística. Quando o filme é considerado muito simples ou infantil, há uma tendência de perda de interesse. Além disso, a questão do idioma e das legendas pode impactar a compreensão e a motivação dos alunos, especialmente em contextos bilíngues ou multilíngues. Assim, a escolha criteriosa dos filmes, considerando a faixa etária, a relevância temática e o nível de compreensão dos estudantes, parece ser essencial para garantir uma experiência significativa e proveitosa.

A resposta dos alunos ao uso de filmes em sala de aula varia de acordo com o tema e o tipo de filme selecionado. Temas históricos ou mais complexos podem, inicialmente, gerar menos interesse, mas um filme bem-produzido e envolvente tem o potencial de reverter essa situação. Os docentes relatam que quando o conteúdo é apresentado de maneira impactante e relevante, os alunos tendem a se engajar mais e demonstram uma melhor compreensão do assunto abordado. A conexão emocional com a narrativa também aparece como um fator importante para despertar o interesse dos estudantes.

Muitos educadores observam que filmes que possuem uma abordagem clara e contextualizada, facilitam a assimilação do conteúdo e ajudam na retenção das informações. A forma como a história é contada e a relação do filme com a realidade dos alunos parecem desempenhar um papel fundamental na construção do aprendizado. Dessa forma, a escolha cuidadosa dos filmes, considerando não apenas a temática, mas também a forma como é apresentada, pode contribuir significativamente para o engajamento e a reflexão crítica dos estudantes.

Os professores em sua maioria não recebem treinamento formal ou suporte institucional para a integração eficaz de filmes em sua prática de ensino. Muitos afirmam nunca ter participado de formações específicas oferecidas pelas escolas, precisando buscar conhecimento por conta própria. Isso evidencia uma lacuna na formação continuada dos docentes em relação ao uso de mídias audiovisuais como ferramenta pedagógica. A ausência de capacitação pode dificultar a escolha e a aplicação de filmes de maneira estratégica, reduzindo o potencial desse recurso no aprendizado dos alunos.

Alguns professores mencionam ter buscado formação independente, seja por meio de cursos externos ou pesquisas próprias. Esse esforço individual reflete o interesse dos educadores em aprimorar suas práticas, mas também destaca a necessidade de apoio institucional. Programas de formação contínua, oficinas ou diretrizes pedagógicas sobre o uso de filmes poderiam contribuir para uma aplicação mais estruturada e eficaz, garantindo

que esse recurso seja utilizado com objetivos claros e alinhado às necessidades educacionais dos alunos.

As respostas indicam que os professores têm interesse em receber suporte mais estruturado para integrar filmes ao ensino, especialmente por meio de treinamentos específicos. Muitos mencionam a necessidade de capacitações sobre metodologias audiovisuais, critérios para seleção de filmes e estratégias para conectar o conteúdo pedagógico ao material audiovisual. Além disso, há uma demanda por formações que abordem como avaliar a aprendizagem por meio dos filmes, promovendo debates e reflexões críticas após as exibições. Isso demonstra que os docentes reconhecem o potencial do cinema como ferramenta educativa, mas sentem falta de orientações claras sobre seu uso eficaz.

Grande parte dos professores consideram essencial uma abordagem estratégica na seleção de filmes para a sala de aula. Muitos sugerem que a escolha deve estar alinhada ao conteúdo curricular, garantindo que os filmes sejam relevantes para os objetivos pedagógicos. Além disso, há um consenso sobre a importância de evitar o uso de filmes apenas como entretenimento ou para preencher tempo, reforçando a necessidade de um planejamento prévio. Outra recomendação recorrente é a de envolver os alunos no processo de escolha, permitindo que eles sugiram opções e, assim, se sintam mais engajados na atividade.

É preciso também mencionar a preocupação com o impacto dos filmes no aprendizado. Os professores destacam que a escolha deve priorizar produções que estimulem a reflexão e o pensamento crítico, além de favorecerem discussões significativas em sala de aula. O uso de tecnologia como ferramenta de ensino também é mencionado, mas com a ressalva de que deve ser aplicada com critério para não desviar o foco pedagógico. Dessa forma, as sugestões indicam que, para uma integração eficaz dos filmes no ensino, é fundamental adotar uma abordagem planejada e intencional, garantindo que o material audiovisual enriqueça a experiência de aprendizado dos alunos.

Muitos docentes sugerem o uso de tecnologias, como quadros interativos, plataformas de streaming e até inteligência artificial, para otimizar a seleção de filmes e torná-los mais acessíveis. Além disso, há uma preocupação com o ambiente de exibição que favoreça a imersão dos alunos no conteúdo apresentado. Isso demonstra um entendimento de que o contexto físico e tecnológico impacta diretamente no envolvimento dos estudantes com o material audiovisual.

Também emerge das respostas a ênfase em metodologias ativas para potencializar o uso pedagógico dos filmes. Estratégias como a divisão de papéis entre os alunos, a organização de debates e a definição de perguntas reflexivas antes e depois da exibição de filmes aparecem como formas de aprofundar a experiência de aprendizado. Isso revela a intenção de tornar a exibição de filmes uma atividade interativa e não apenas passiva, incentivando a análise crítica, a interpretação de simbolismos e a conexão com os conteúdos curriculares. Essas recomendações reforçam a necessidade de um planejamento estruturado, no qual o uso de filmes se alinhe aos objetivos pedagógicos e promova um aprendizado mais significativo.

Parece haver um consenso entre os professores de que o uso de filmes na sala de aula deve ser bem planejado e ter um propósito pedagógico claro. Muitos destacam a necessidade de definir objetivos antes da exibição, garantindo que o filme complemente o conteúdo ensinado e contribua para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, há uma preocupação em evitar que os filmes sejam utilizados apenas como um passatempo, reforçando a importância de integrá-los ao currículo de forma estratégica. O planejamento adequado, a seleção criteriosa dos filmes e a reflexão posterior à exibição são apontados como fatores essenciais para maximizar o impacto dessa ferramenta na aprendizagem.

A aceitação dos pais e a compreensão destes de que o uso de filmes tem um valor educativo significativo é outro ponto recorrente nas respostas. Alguns professores mencionam a necessidade de conscientizar as famílias sobre a intencionalidade didática dessa prática, para evitar resistências ou interpretações equivocadas. Além disso, há um reconhecimento de que os filmes podem ser um recurso poderoso para engajar os alunos, aprofundar conhecimentos prévios e estimular o pensamento crítico. No entanto, os docentes reforçam que o impacto positivo depende diretamente de uma metodologia bem estruturada, que permita aos alunos refletirem sobre os conteúdos abordados e fazerem conexões com a realidade.

Em síntese, os dados mostram que a maioria dos professores tem graduação, com uma parte significativa tendo especialização, mas poucos possuem mestrado. Isso pode indicar a necessidade de incentivo à formação continuada para melhorar as práticas pedagógicas. Além disso, há uma predominância de professores com formação em áreas humanísticas, o que está alinhado ao currículo da escola, mas a baixa presença de docentes de ciências exatas e artes pode limitar a diversidade do ensino.

O uso de filmes na sala de aula é comum e bem aceito pelos professores, que veem esse recurso como um recurso útil para engajar os alunos e aprofundar os conteúdos. No entanto, desafios como tempo limitado e pouca formação específica dificultam uma aplicação mais estruturada. Para que o uso dos filmes seja mais eficaz, é essencial que haja planejamento e escolha criteriosa dos materiais, além da promoção de debates que ajudem na compreensão dos temas abordados.

Por fim, as respostas dos questionários destacam que, apesar do reconhecimento da importância dos filmes no ensino, muitos professores não recebem capacitação adequada para usá-los de forma pedagógica. Isso mostra a necessidade de treinamentos específicos e de maior apoio institucional. Além disso, a conscientização dos pais sobre o valor educativo dos filmes pode contribuir para a aceitação dessa prática. Com um planejamento adequado e mais suporte, o uso dos filmes pode tornar o ensino mais dinâmico e enriquecedor para os alunos.

5.2 Apresentação dos dados provenientes das entrevistas

Conforme descrito anteriormente, as entrevistas foram conduzidas no período de 2 de agosto a 13 de dezembro de 2024, de acordo com a organização estabelecida na tabela 2. Os professores foram entrevistados após haverem respondido os questionários que serviram também como roteiro para as entrevistas, que foram gravadas e transcritas, e no caso das entrevistas realizadas em inglês, traduzidas para o português.

Para a realização da análise dos dados provenientes das entrevistas os professores foram reunidos por segmento de educação e por área de atuação, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3. Agrupamento dos professores por segmento de educação e por área de atuação

Grupo	Professores	Segmento	Área de Atuação
A	1,2,3,4,6,7,8,9	Anos Iniciais	Professor regente
B	5,10	Anos Iniciais	Linguagens
C	11,12,13,18,23, 28	Anos Finais	Linguagens
D	17, 24	Ensino Médio	Matemática
E	14, 15, 21, 22, 26	Anos Finais e Ensino Médio	Ciências Sociais
F	16, 27, 29, 30	Anos Finais e Ensino Médio	Disciplinas específicas do currículo IB
G	19, 20, 25	Anos Finais e Ensino Médio	Ciências

Fonte: O autor 2025.

5.2.1 Grupo A: Professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os professores entrevistados apresentam uma ampla variedade de tempo de experiência com o uso de filmes em sala de aula. Enquanto alguns utilizam essa ferramenta há mais de sete anos, outros começaram a incorporá-la mais recentemente. Isso pode demonstrar que, independentemente do tempo de docência, o cinema tem se consolidado como um recurso didático relevante para os educadores entrevistados nesta pesquisa.

As entrevistas evidenciaram que a frequência de utilização dos filmes também varia, com alguns professores utilizando semanalmente, enquanto outros os incorporam mensalmente ou ocasionalmente. Essa variação pode estar relacionada à metodologia de ensino adotada, à flexibilidade curricular e à disponibilidade de tempo na rotina escolar.

Uma questão central levantada pelos professores é o planejamento do uso de filmes. A maioria afirmou que planeja com antecedência, garantindo que a escolha do filme esteja alinhada aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos abordados. No entanto, alguns professores mencionaram que, em certas ocasiões, utilizam filmes de forma mais espontânea, quando percebem que podem enriquecer uma discussão ou exemplificar um conceito de forma mais concreta. Neste sentido, o professor 4 apontou que:

“O planejamento vai além da escolha do filme. Sempre estruturo atividades para acompanhar a exibição, como questionários, debates ou análises escritas. Isso ajuda os alunos a refletirem sobre o conteúdo e a conectá-lo ao que estão aprendendo. Além disso, eu costumo definir previamente quais aspectos do filme serão destacados na discussão posterior.” (P.4).

Os principais objetivos ao utilizar filmes incluem a ilustração de conceitos, o estímulo à reflexão crítica, o desenvolvimento da empatia e a ampliação do repertório cultural dos alunos. Esses objetivos reforçam a ideia de que o uso de filmes vai além do entretenimento.

Os professores demonstram um cuidado especial ao selecionar os filmes que serão exibidos em sala de aula. Entre os critérios mais relevantes, destacam-se a relevância do conteúdo para o currículo, a adequação à faixa etária dos alunos e a qualidade cinematográfica. Além disso, a duração do filme e seu impacto educacional também são considerados. Conforme o professor 3:

“Um filme pode ser excelente do ponto de vista didático, mas se não for adequado ao nível de maturidade da turma, pode perder seu impacto ou gerar interpretações equivocadas. Por isso, sempre avalio se o conteúdo do filme está alinhado com a recomendação etária.” (P.3).

Neste grupo as respostas obtidas nas entrevistas apontam que o tipo de filme mais utilizado varia de acordo com o objetivo da aula. Documentários curtos, animações educativas e filmes de ficção que abordam temáticas curriculares são os mais frequentes. A escolha desses materiais busca não apenas complementar o ensino, mas também envolver os alunos de maneira significativa, haja vista se tratar de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Embora os filmes sejam valorizados como recurso de ensino, os professores enfrentam desafios na sua integração à rotina escolar. A falta de tempo dentro da carga horária é o principal obstáculo apontado. Para superar essas dificuldades, os professores adotam estratégias como a exibição de trechos selecionados em vez de filmes inteiros, garantindo que o conteúdo essencial seja trabalhado sem comprometer outras atividades curriculares. Conforme o professor 5:

“Um trecho bem escolhido já é suficiente para provocar reflexões e debates interessantes. Além disso, essa estratégia mantém o foco dos alunos e evita que o filme se torne um momento puramente passivo. Eles interagem mais, fazem conexões com o conteúdo e participam ativamente das discussões.” (P.5).

Após a exibição dos filmes, os professores realizam atividades para consolidar o aprendizado. A principal atividade é a rodas de conversa, atividade que permite que os alunos expressem suas opiniões, buscando relacionar o filme com suas próprias experiências e aprofundar seu entendimento sobre os temas abordados. A realização dessas atividades também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma habilidade essencial

no escopo curricular do PYP. Os professores destacam que os alunos tendem a se envolver mais nas discussões quando os filmes exploram temas próximos à sua realidade ou que despertem sua curiosidade. Estes professores citaram alguns filmes utilizados em suas práticas docentes, relacionados na tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Lista de filmes usados pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo A.

Filme	Tema Abordado
Divertida Mente (2015)	Emoções e inteligência emocional
O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida (2012)	Consciência ambiental e sustentabilidade
O Pequeno Príncipe (2015)	Criatividade, amizade e imaginação
A Fantástica Fábrica de Chocolate (2005)	Valores, comportamento e ética
Wall-E (2008)	Consumo excessivo e impacto ambiental
O Menino e o Mundo (2013)	Desenvolvimento social e globalização
Procurando Nemo (2003)	Superação, diversidade e família
Matilda (1996)	Autonomia, leitura e pensamento crítico
Zootopia (2016)	Preconceito e diversidade cultural
O Castelo Animado (2004)	Imaginação e desafios sociais

Fonte: O autor (2025).

Os professores observam um impacto positivo na aprendizagem dos alunos quando utilizam filmes como recurso pedagógico. Para medir esse impacto, os educadores utilizam discussões em grupo e confecção de cartazes na tentativa de avaliar como os alunos absorvem e refletem sobre o que foi apresentado no filme.

Apesar do reconhecimento do valor pedagógico dos filmes, poucos professores recebem treinamentos específicos para integrá-los à prática de ensino. Alguns mencionaram treinamentos pontuais ocorridas durante suas formações universitárias, mas há um consenso sobre a necessidade de mais capacitações que abordem metodologias para uso do cinema na educação. Esta foi a posição do professor 7, neste sentido:

“Durante minha formação universitária, tive contato com algumas discussões sobre o uso do audiovisual na educação, mas foram abordagens pontuais, sem um aprofundamento metodológico. O que aprendi ao longo dos anos foi mais por iniciativa própria, buscando referências e experimentando estratégias em sala de aula.” (P.7).

Como recomendação para outros professores que desejam começar a utilizar filmes em sala de aula, os entrevistados destacam a importância do planejamento intencional. Escolher filmes alinhados ao currículo e propor atividades reflexivas após a exibição são estratégias fundamentais para garantir um uso eficiente desse recurso.

5.2.2 Grupo B: Professores de Linguagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

As entrevistas realizadas com os professores integrantes do Grupo B apontam para o desafio de manter a atenção dos alunos durante a exibição, especialmente quando se trata de filmes mais longos ou com uma narrativa mais complexa. Para superar essa dificuldade, os professores escolhem filmes que despertem o interesse das crianças e realizam pausas estratégicas para discutir a história, garantindo que os alunos permaneçam engajados. Após a exibição dos filmes, eles utilizam uma variedade de atividades para consolidar o aprendizado. Algumas das mais frequentes incluem rodas de conversa, atividades de escrita, dramatizações e produções artísticas. Os professores apontam que essas atividades ajudam os alunos a internalizar os conceitos apresentados, estimulam a criatividade e permitem que expressem suas ideias de diferentes maneiras. Os dois professores integrantes deste grupo relataram durante as entrevistas a utilização de alguns filmes em suas práticas docentes, listadas na tabela 5, a seguir:

Tabela 5: Lista de filmes usados pelos professores de linguagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo A.

Filme	Tema Abordado
O Menino e o Mundo (2013)	Alfabetização visual, narrativa e criatividade
Os Sem-Floresta (2006)	Consumo, meio ambiente e interpretação de texto
O Contador de Histórias (2009)	Oralidade, escrita e formação leitora
O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida (2012)	Interpretação de textos e questões ambientais
A Menina que Roubava Livros (2013)	História, linguagem e interpretação textual
Matilda (1996)	Leitura, literatura infantil e empoderamento
O Castelo Animado (2004)	Criatividade, narrativas fantásticas e interpretação
O Pequeno Príncipe (2015)	Metáforas literárias, compreensão textual e valores humanos
Extraordinário (2017)	Empatia, inclusão e análise de personagens

Filme	Tema Abordado
Wall-E (2008)	Crítica ambiental, narrativa visual e interpretação de mensagens implícitas

Fonte: O autor (2025).

Ambos os professores integrantes deste grupo destacam que o impacto do uso de filmes na aprendizagem é extremamente positivo. Além disso, segundo estes professores, a exposição a diferentes narrativas audiovisuais auxilia no desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da interpretação de texto. A resposta dos alunos também varia conforme o tipo de filme exibido. No geral, os estudantes se mostram entusiasmados com a metodologia e demonstram evolução na compreensão textual e na capacidade de argumentação. Assim foi a fala do professor 10:

“A exposição a diferentes tipos de narrativas contribui muito para o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da interpretação de texto. Quando os alunos assistem a filmes com roteiros bem estruturados e diálogos ricos, eles ampliam sua compreensão da língua e aprendem novas formas de expressão.”
(P.10).

Com base em suas experiências, os professores entrevistados fazem algumas recomendações para colegas que desejam incorporar filmes ao ensino de linguagem nos anos iniciais. A primeira sugestão é sempre alinhar o filme ao conteúdo curricular, garantindo que ele seja uma ferramenta pedagógica e não apenas um recurso de entretenimento. Além disso, destacam a importância de planejar atividades pós-exibição para consolidar o aprendizado e estimular a reflexão crítica dos alunos. Os professores também recomendam a utilização de recursos e ferramentas que facilitem a seleção e o planejamento do uso de filmes, como guias pedagógicos e plataformas educacionais especializadas.

5.2.3 Grupo C: Professores de linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Neste grupo, foram ouvidos seis professores de linguagem dos anos finais do ensino fundamental compartilham suas experiências sobre como utilizam o cinema como recurso pedagógico na sala de aula. Estes professores levantaram questões muito semelhantes ao grupo anterior. No entanto um destaque diferente considerado é a dificuldade de encontrar filmes adequados ao contexto internacional do IB e às unidades de investigação do PYP, o que leva os professores a realizarem uma curadoria cuidadosa e trocas de experiências entre

colegas para garantir que o material seja apropriado para o público-alvo. O professor 13 refletiu sobre essa questão:

“Muitos filmes disponíveis comercialmente podem ter abordagens culturalmente enviesadas, simplificações ou mesmo mensagens que não se alinham com a filosofia do IB. Além disso, a estrutura das unidades de investigação do PYP exige que os materiais audiovisuais estejam em sintonia com os conceitos centrais explorados.” (P.13).

A proposta curricular interdisciplinar do IB exige que os materiais utilizados promovam discussões amplas, conectando diferentes áreas do conhecimento e incentivando os alunos a refletirem sobre questões globais. No entanto, nem sempre é fácil encontrar filmes que cumpram esses requisitos e, ao mesmo tempo, sejam acessíveis e cativantes para os estudantes.

O contato com diferentes culturas, idiomas, estilos narrativos e contextos históricos, oportunizado pelo uso dos filmes na sala de aula, amplia a visão de mundo dos alunos e incentiva a valorização da diversidade, o que os professores deste grupo consideram especialmente relevante, pois contribui para a formação de cidadãos globais conscientes e preparados para interagir com diferentes perspectivas culturais, em alinhamento com o currículo IB. Este foi o posicionamento do professor 18:

“O currículo IB tem um compromisso com a formação de cidadãos globais, ou seja, estudantes que sejam capazes de compreender diferentes realidades e interagir respeitosamente com outras culturas. Os filmes são uma ferramenta poderosa nesse processo, pois transportam os alunos para diferentes contextos e os colocam em contato com realidades que muitas vezes estão fora do seu cotidiano.” (P.18).

Apesar deste desafio, os professores entrevistados demonstram que é possível superar as limitações e tornar o cinema um aliado valioso no processo de ensino-aprendizagem através de uma curadoria de escolha de filmes muito cuidadosa. O cinema não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fomenta a análise crítica e a empatia, contribuindo para uma formação mais completa e interdisciplinar. A tabela 6, a seguir, elenca os filmes mencionados durante as entrevistas.

Tabela 6: Lista de filmes usados pelos professores de linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, integrantes do Grupo C.

Filme	Tema Abordado
O Menino que Descobriu o Vento (2019)	Resiliência, criatividade e superação
Escritores da Liberdade (2007)	Letramento, diversidade e inclusão
O Contador de Histórias (2009)	Educação e transformação social
A Sociedade dos Poetas Mortos (1989)	Poder da literatura e pensamento crítico
O Pequeno Príncipe (2015)	Imaginação, leitura e interpretação
Extraordinário (2017)	Empatia, inclusão e linguagem
O Menino do Pijama Listrado (2008)	Narrativa histórica e crítica social
O Discurso do Rei (2010)	Oratória, superação e linguagem
A Vida é Bela (1997)	Impacto da linguagem e narrativa histórica
O Carteiro e o Poeta (1994)	Poesia e comunicação

Fonte: O autor (2025).

5.2.4 Grupo D: Professores de Matemática

Embora tradicionalmente considerada uma disciplina exata, a matemática pode se beneficiar da abordagem audiovisual para demonstrar aplicações práticas, estimular o pensamento crítico e engajar os alunos de maneira mais significativa. Neste grupo estão dois professores de matemática do ensino médio, que compartilham suas experiências sobre a integração de filmes em suas práticas pedagógicas.

Os professores entrevistados apontaram que frequência de uso é ocasional, dependendo do conteúdo abordado e da necessidade de reforçar determinados conceitos matemáticos. Ambos os professores enfatizam a importância do planejamento prévio para garantir que o filme esteja alinhado ao currículo e contribua para os objetivos de aprendizagem.

Os professores destacam que os principais objetivos ao utilizar filmes em sala de aula são ilustrar conceitos matemáticos abstratos, tentar conectar a matemática ao mundo real e trazer aplicações práticas para os conteúdos. Os professores costumam utilizar documentários e filmes educativos que exploram aplicações matemáticas em áreas como física, economia, estatística e tecnologia. Filmes baseados em biografias de matemáticos também são utilizados, pois ajudam os alunos a compreender o impacto da matemática na sociedade. O professor 24 trouxe a seguinte reflexão:

“Já utilizei um documentário sobre a Proporção Áurea para explorar como esse conceito está presente na arquitetura e na natureza. Além disso, filmes sobre economia e estatística ajudam os alunos a entenderem conceitos como crescimento

exponencial e probabilidade. Outro exemplo é o uso do filme *O Jogo da Imitação*, que retrata a vida de Alan Turing e a importância da criptografia, um tema essencial na matemática e na computação.” (P.24).

Os professores apontam desafios específicos na sua implementação, sendo o tempo de aula limitado e o alto volume de conteúdos no currículo de matemática. Além disso, nem todos os alunos parecem conseguir manter a atenção nos conceitos matemáticos apresentados em filmes.

Tabela 7: Lista de filmes usados pelos professores de Matemática, integrantes do Grupo D

Tópicos Matemáticos	Título do Filme	Descrição
Teoria dos Jogos, Criptografia, Estatística	Uma Mente Brilhante (2001)	Baseado na vida de John Nash, explora genialidade matemática e transtornos mentais.
Criptografia, Algoritmos, Computação	O Jogo da Imitação (2014)	Retrata o trabalho de Alan Turing na quebra do código Enigma e o nascimento da ciência da computação.
Geometria Analítica, Cálculo, Exploração Espacial	Estrelas Além do Tempo (2016)	Mostra as contribuições de mulheres matemáticas afro-americanas na NASA.
Teoria dos Números, Séries Infinitas	O Homem que Viu o Infinito (2015)	Narra a história de Srinivasa Ramanujan e suas descobertas matemáticas inovadoras.
Padrões Numéricos, Teoria do Caos, Probabilidade	Pi (1998)	Thriller psicológico sobre um matemático obcecado em encontrar padrões nos números.
Matemática Avançada, Resolução de Problemas	Gênio Indomável (1997)	Conta a história de um jovem gênio autodidata que resolve problemas matemáticos complexos.
Estatística, Análise de Dados, Probabilidade	O Homem que Mudou o Jogo (2011)	Explora como a estatística revolucionou a estratégia no beisebol.
Geometria, Matemática na Arte e Música	Donald no País da Matemática (1959)	Curta-metragem clássico da Disney que introduz aplicações matemáticas.
Álgebra, Cálculo, Ensino da Matemática	O Preço do Desafio (1988)	História real de um professor que inspira seus alunos a se destacarem em matemática.
Física Teórica, Cálculo	Infinity (1996)	Biografia de Richard Feynman, abordando seu trabalho em mecânica quântica e matemática.
Lógica, Sequências, Padrões Matemáticos	Os Crimes de Oxford (2008)	Thriller matemático que envolve lógica e investigação de crimes.
Astronomia, Geometria, História da Matemática	Ágora (2009)	História de Hipátia, matemática e astrônoma da Antiguidade.
Física, Cosmologia, Equações Matemáticas	A Teoria de Tudo (2014)	Biografia de Stephen Hawking e suas contribuições para a física e matemática.

Fonte: O autor (2025).

Após a exibição dos filmes, os professores realizam diversas atividades para garantir que os alunos consolidem o aprendizado. Algumas das estratégias mais utilizadas incluem atividades práticas como resolução de problemas inspirados no filme, comparando teoria e prática, relacionando a matemática vista no filme com o conteúdo trabalhado em sala

Os professores relatam que o impacto dos filmes na aprendizagem dos alunos é extremamente positivo. Os estudantes demonstram maior interesse pela matemática quando

conseguem enxergar suas aplicações no cotidiano, o que torna os conceitos menos abstratos e mais acessíveis. Além disso, o uso de filmes contribui para o aumento do engajamento e da participação em sala de aula, maior retenção dos conceitos matemáticos.

Os professores apontam que o uso de filmes na educação matemática é uma estratégia inovadora e eficaz para aproximar os alunos da disciplina, tornando o aprendizado mais envolvente e conectado ao mundo real.

5.2.5 Grupo E: Professores de Ciências Sociais

Comparativamente com os demais professores as entrevistas trazem evidências de que o Grupo E, integrado por profissionais da área das Ciências Sociais (História, Geografia, *World History*, *Global Politics* e *Brazilian Social Studies*), possuem maior experiência na utilização de filmes como recurso didático. A frequência de uso dos recursos filmicos neste grupo também é mais expressiva quanto comparada às demais. Os professores relataram que usam os recursos filmicos em formas que variam entre clips curtos a exibições completas, para aprofundamento de discussões temáticas em momentos específicos do currículo. A maioria dos professores prefere selecionar os filmes com antecedência, mas também destacam a importância da flexibilidade para adaptar a exibição conforme as discussões em sala evoluem e novas conexões com o conteúdo emergem.

O principal argumento dos professores entrevistados para a utilização de filmes na sala de aula é o de aproximar os alunos dos eventos históricos, tornando-os mais concretos e acessíveis. Além disso, os filmes ajudam a ilustrar diferentes perspectivas sobre os acontecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da análise crítica e do senso de temporalidade histórica. Para isso, os professores priorizam documentários, filmes históricos e produções baseadas em fatos reais, que permitam estabelecer paralelos entre o conteúdo do currículo e a forma como a História é representada no audiovisual. A seleção dos filmes considera critérios como a precisão histórica, a qualidade da produção, a acessibilidade e a duração. Estes apontamentos emergiram da entrevista do professor 21:

“Recentemente, utilizei o filme *O Destino de uma Nação* para discutir a Segunda Guerra Mundial e a liderança de Winston Churchill. Além de apresentar um recorte histórico bem detalhado, o filme gerou um debate interessante sobre as decisões políticas em tempos de crise e o impacto da comunicação na mobilização social. Muitos alunos relataram que conseguiram compreender melhor a

complexidade daquele período e a importância da liderança política para os desdobramentos da guerra.” (P.21).

Os professores do Grupo E apontam muitas vantagens na integração de filmes ao ensino de História, mas também que há alguns desafios. Um dos principais entraves apontados pelos professores é a limitação de tempo dentro da carga horária escolar, que pode dificultar tanto a exibição completa de um filme quanto a realização de discussões aprofundadas sobre seu conteúdo. Para contornar essa dificuldade, muitos professores optam por exibir trechos selecionados e promover análises direcionadas, garantindo que os aspectos mais relevantes da obra sejam explorados sem comprometer outras atividades curriculares. O professor 26 trouxe a seguinte reflexão durante a entrevista:

“Um dos maiores desafios é a limitação de tempo dentro da carga horária escolar. Com um cronograma tão apertado, fica difícil exibir um filme completo e, ao mesmo tempo, realizar discussões aprofundadas sobre seu conteúdo. Muitas vezes, temos que lidar com um número elevado de temas e habilidades a serem trabalhados, e a exibição de um longa-metragem pode comprometer outras atividades essenciais.” (P.26).

Nessa perspectiva, é possível recorrer ao conceito de "pedagogia do fragmento", proposto por Alain Bergala (2007), que destaca diferentes formas de selecionar e trabalhar trechos de filmes em contextos educativos. Segundo o autor, um fragmento pode ser abordado como uma unidade independente, compreendida em si mesma, ou como uma parte extraída de um todo, onde o corte evidencia sua condição de recorte. Em ambos os casos, é possível alcançar resultados pedagógicos significativos.

Para Bergala (2007), o fragmento representa a menor estrutura vital de um filme, como uma espécie de célula essencial, capaz de despertar no espectador um olhar mais atento e sensível, que vai além do simples seguimento da narrativa. A partir dessa lógica, a análise de um fragmento pode ser ao mesmo tempo um exercício crítico e um ponto de partida para experiências criativas no ambiente educacional.

Outro desafio é a dificuldade de encontrar filmes que retratem os eventos históricos com fidelidade e criticidade. Muitas produções cinematográficas trazem narrativas romantizadas ou tendenciosas, o que exige um trabalho rigoroso de curadoria e, em alguns casos, a necessidade de complementar a obra com leituras e debates que permitam uma visão mais equilibrada do tema abordado. Os professores deste grupo forneceram uma lista de filmes que utilizam ao longo de suas aulas, divididos por período histórico, conforme a Tabela 8, a seguir:

Tabela 8: Lista de filmes usados pelos professores de Ciências Sociais, integrantes do Grupo E

Período Histórico	Filme	Descrição
História Antiga e Medieval	Gladiador (2000)	Retrata o período do Império Romano e as lutas no Coliseu.
História Antiga e Medieval	Ágora (2009)	Narra a destruição da Biblioteca de Alexandria e o papel da ciência.
História Antiga e Medieval	O Nome da Rosa (1986)	Explora a Idade Média e a influência da Igreja na sociedade.
História Antiga e Medieval	Coração Valente (1995)	Dramatiza a luta da Escócia contra a dominação inglesa.
Idade Moderna e Expansão Europeia	1492 – A Conquista do Paraíso (1992)	Mostra a chegada de Cristóvão Colombo à América e seus impactos.
Idade Moderna e Expansão Europeia	O Novo Mundo (2005)	Retrata o contato entre indígenas e colonizadores ingleses.
Idade Moderna e Expansão Europeia	Lutero (2003)	Apresenta a Reforma Protestante e os desafios de Martinho Lutero.
Revoluções e Independências	A Revolução Francesa (1989)	Filme francês que cobre a Revolução de 1789 em detalhes.
Revoluções e Independências	Amistad (1997)	Baseado em fatos reais, trata da revolta de africanos escravizados.
Revoluções e Independências	Germinal (1993)	Mostra a luta dos operários nas minas de carvão da França.
Século XIX e Imperialismo	Zulu (1964)	Representa a resistência dos Zulus contra a colonização britânica.
Século XIX e Imperialismo	O Último Samurai (2003)	Retrata o fim do xogunato e o impacto da ocidentalização no Japão.
Século XIX e Imperialismo	Queimada! (1969)	Explora o colonialismo europeu na América Latina e as revoltas populares.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	1917 (2019)	Filme imersivo sobre a Primeira Guerra Mundial nas trincheiras.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	O Pianista (2002)	Baseado em uma história real, retrata a perseguição nazista aos judeus.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	A Queda – As Últimas Horas de Hitler (2004)	Narra os últimos dias de Adolf Hitler no bunker em Berlim.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	Dunkirk (2017)	Conta a evacuação das tropas aliadas na Segunda Guerra Mundial.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	O destino de uma nação (2017)	Ascensão de Winston Churchill ao cargo de primeiro-ministro do Reino Unido e sua resistência contra a Alemanha nazista.
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	Filhos da Guerra (1990)	História real de um jovem judeu infiltrado na juventude nazista.

Período Histórico	Filme	Descrição
Guerras Mundiais e Revoluções do Século XX	Adeus, Lenin! (2003)	Explora a queda do Muro de Berlim e suas consequências.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	O Dia que durou 21 Anos (2012)	Documentário sobre a influência dos EUA no golpe militar de 1964 no Brasil.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	Boa Noite e Boa Sorte (2005)	Mostra o período do Macarthismo e a perseguição a supostos comunistas.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	Diários de Motocicleta (2004)	Relata a juventude de Che Guevara e sua conscientização política.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	Batismo de Sangue (2007)	Retrata a repressão da ditadura militar no Brasil e os frades dominicanos.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	Machuca (2004)	Mostra o golpe militar de 1973 no Chile sob a ótica de crianças.
Guerras Fria, Ditaduras e Movimentos Sociais	O Clube dos Imperadores (2002)	Discute autoridade e ensino na Antiguidade Clássica.
História Contemporânea e Direitos Humanos	Hotel Ruanda (2004)	Narra o genocídio de Ruanda e a inação da comunidade internacional.
História Contemporânea e Direitos Humanos	Mandela – O Caminho para a Liberdade (2013)	Biografia de Nelson Mandela e sua luta contra o Apartheid.
História Contemporânea e Direitos Humanos	12 Anos de Escravidão (2013)	Baseado na história real de um homem negro sequestrado e vendido como escravo.
História Contemporânea e Direitos Humanos	Argo (2012)	Relata a crise dos reféns no Irã e a operação da CIA para resgatá-los.
História Contemporânea e Direitos Humanos	O Menino que Descobriu o Vento (2019)	História real sobre um jovem africano que usa a ciência para ajudar sua comunidade.

Fonte: o autor (2025).

Após a exibição dos filmes, os professores realizam diversas atividades para consolidar o aprendizado e estimular a reflexão dos alunos. Estratégias como rodas de conversa, produção de textos analíticos, debates estruturados e comparações entre diferentes representações históricas são amplamente utilizadas. Além disso, os professores incentivam os alunos a identificar anacronismos e vieses históricos presentes nos filmes, promovendo uma leitura mais crítica das narrativas audiovisuais. Esse tipo de abordagem ajuda os estudantes a compreenderem melhor as relações entre o passado e o presente, fortalecendo sua capacidade de interpretar documentos históricos e avaliar diferentes fontes de informação.

Os professores entrevistados também compartilham recomendações entre colegas que desejam começar a utilizar filmes como recurso de ensino. Eles ressaltam a importância de escolher filmes que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e que permitam a análise

crítica dos eventos retratados. Além disso, sugerem que os professores preparem atividades complementares para enriquecer a discussão e estimular os alunos a refletirem sobre os temas abordados. Recursos como plataformas de *streaming* educativo, roteiros de análise histórica e guias de debate são estratégias usadas para facilitar a integração dos filmes à prática pedagógica.

5.2.6 Grupo F: Professores das disciplinas específicas do currículo IB

Entre os professores que participaram desta pesquisa, há um grupo que atua em disciplinas específicas do currículo IB, incluindo *Design*, *Business* e *Theory of Knowledge* (TOK), todas ministradas em inglês. Como os demais professores, eles utilizam filmes para enriquecer o aprendizado dos alunos, promovendo discussões significativas e proporcionando uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.

O professor de *Design* relatou que utiliza filmes pontualmente quando necessita ilustrar determinados conceitos, já que, por sua natureza, a disciplina de *Design* traz uma discussão de conceitos como criatividade e inovação. Para este professor os filmes estimulam a reflexão sobre o impacto do design na sociedade. Documentários e filmes históricos são os mais utilizados por este professor.

No ensino de *Business*, os filmes são utilizados de forma reduzida. O professor utiliza esporadicamente alguns trechos curtos de documentários e filmes biográficos. Este professor evidenciou que considera um desafio garantir que os alunos foquem nos aspectos relativos a negócios e não apenas na narrativa do filme. Quando questionado sobre quais estratégias usaria para solucionar este desafio o professor sugeriu a utilização de roteiros com perguntas orientadoras. Outra sugestão foi a de, após a exibição, realizar atividades como estudos de caso, de forma a permitir que os alunos relacionem o filme ao contexto real das práticas de negócios e finanças. O impacto desse método é potencialmente positivo, pois ampliar tanto a compreensão dos alunos sobre o funcionamento das empresas, quanto o interesse em questões relacionadas à economia e empreendedorismo.

Em TOK, o uso de filmes é uma prática docente consolidada. Os professores incorporam filmes ao planejamento semanalmente, utilizando-os como ferramenta essencial para ilustrar questões epistemológicas. Os filmes são selecionados com base em sua capacidade de provocar questionamentos sobre a construção do conhecimento. Documentários, filmes de ficção e curtas-metragens filosóficos são os mais comuns, pois

desafiam as perspectivas dos alunos e incentivam a análise de diferentes formas de conhecimento. O maior desafio enfrentado pelos professores de TOK é garantir que os alunos façam conexões entre o filme e os conceitos epistemológicos discutidos em aula. Para isso, são utilizados guias de discussão e debates estruturados, nos quais os alunos são incentivados a relacionar os temas do filme aos *Ways of Knowing* e *Areas of Knowledge*, discussões centrais para a estrutura da disciplina. As atividades pós-exibição incluem análises conceituais, debates e produções textuais, que ajudam os alunos a desenvolver habilidades de argumentação e pensamento crítico. O impacto do uso de filmes em TOK é extremamente positivo, pois os alunos demonstram maior envolvimento com os temas discutidos e conseguem aplicar os conceitos filosóficos a diferentes contextos da vida real.

Na tabela 9 a seguir são apresentados alguns filmes citados pelos professores deste grupo durante as entrevistas.

Tabela 9: Lista de filmes usados pelos professores das disciplinas específicas do currículo IB, integrantes do Grupo F.

Disciplina	Filme	Tema Abordado
Design	Abstract: A Arte do Design (2017)	Processo criativo e inovação no design
Design	Helvetica (2007)	Tipografia e impacto do design gráfico
Design	Objectified (2019)	Design de produtos e funcionalidade
Business	O Jogo da Imitação (2014)	Liderança, inovação e impacto da tecnologia
Business	Fome de Poder (2016)	Estratégias de mercado e crescimento empresarial
Business	A Grande Aposta (2015)	Crise financeira e funcionamento do mercado financeiro
TOK	O Show de Truman (1998)	Realidade, percepção e controle do conhecimento
TOK	A Origem (2010)	Natureza da realidade e construção do conhecimento
TOK	O Homem Duplicado (2013)	Identidade e conhecimento pessoal

Fonte: O autor (2025).

5.2.7 Grupo G: Professores de Ciências

Os professores integrantes deste grupo aduziram que o uso de filmes como ferramenta pedagógica tem se mostrado uma abordagem eficaz em suas práticas pedagógicas no ensino de Biologia, Química e Física. Segundo eles, estas disciplinas frequentemente

exigem explicações detalhadas de conceitos complexos, e a utilização de filmes facilita a visualização e compreensão desses temas.

Os filmes são vistos pelos professores deste grupo como recursos valiosos para ilustrar conceitos ligados às ciências, assim como estimular debates sobre temas científicos contemporâneos e incentivar o interesse dos alunos em questões ambientais, tecnológicas e éticas. Para alcançar esses objetivos, os professores priorizam a seleção de documentários e filmes educativos. Também foram citadas algumas produções de ficção científica, das quais foram exibidos trechos curtos e que geraram discussões significativas.

A escolha dos filmes é baseada em critérios, que incluem a precisão científica das informações, a relevância para o conteúdo da disciplina, a qualidade da produção, a duração e o nível de interesse que podem despertar nos alunos. Além disso, a faixa etária dos estudantes e suas preferências são levadas em consideração para garantir que a experiência seja envolvente e produtiva. A professora de Biologia, por exemplo, utiliza documentários sobre genética, evolução e ecossistemas, enquanto o docente de Física recorre a filmes que ilustram conceitos como mecânica quântica, espaço e energia. A tabela 10, a seguir, traz a listagem de filmes citados pelos professores durante as entrevistas.

Tabela 10: Lista de filmes usados pelos professores de Ciências, integrantes do Grupo F.

Disciplina	Filme	Tema Abordado
Biologia	Gattaca - A Experiência Genética (1997)	Genética e bioética
Biologia	Osmose Jones (2001)	Sistema imunológico e biologia celular
Biologia	A Ilha (2005)	Clonagem e dilemas éticos
Biologia	Jane (2017)	Vida e pesquisa de Jane Goodall sobre primatas
Química	O Jogo da Imitação (2014)	Química computacional e criptografia
Química	O Destino de Uma Nação (2017)	Química e impacto das armas na Segunda Guerra
Química	A Teoria de Tudo (2014)	Física e química na pesquisa científica
Física	Interestelar (2014)	Relatividade, buracos negros e tempo
Física	O Jogo da Imitação (2014)	Computação e encriptação
Física	Apollo 13 - Do Desastre ao Triunfo (1995)	Física do espaço e engenharia
Física	Uma Mente Brilhante (2001)	Matemática aplicada e lógica

Fonte: O autor (2025).

Uma preocupação externada pelos professores deste grupo é como garantir que os alunos se concentrem nos aspectos científicos dos filmes, evitando que a experiência se torne apenas uma atividade recreativa, preocupação partilhada por professores de outros grupos.

Os impactos do uso de filmes no ensino de Ciências são bastante positivos. Professores observam que os alunos demonstram maior interesse pelos temas abordados e engajam-se mais nas discussões, tornando o processo de aprendizagem mais ativo e significativo. A visualização dos conceitos em contexto real facilita a assimilação e a retenção do conteúdo, ajudando os estudantes a conectar a teoria com aplicações práticas. Além disso, o uso de filmes reforça a interdisciplinaridade, aproximando a ciência de outras áreas do conhecimento, como ética, história e tecnologia.

A análise das entrevistas evidencia que o uso do cinema na educação é uma estratégia amplamente valorizada pelos docentes, independentemente da disciplina ou segmento de ensino. Os professores relatam que os filmes contribuem significativamente para o engajamento dos alunos, a contextualização dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, argumentação e interpretação. No entanto, desafios como a limitação de tempo, a necessidade de curadoria criteriosa e a falta de formação específica ainda se apresentam como obstáculos para uma implementação mais eficaz dessa ferramenta pedagógica. As estratégias adotadas para superar essas dificuldades incluem a exibição de trechos selecionados, o planejamento de atividades reflexivas pós-exibição e a utilização de metodologias ativas para tornar a experiência mais interativa. A partir das percepções dos docentes, fica evidente que o cinema pode ser um recurso poderoso na construção do conhecimento, desde que integrado de forma planejada e alinhado aos objetivos pedagógicos. Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância de fomentar debates sobre o aprimoramento dessa prática, incentivando tanto a capacitação docente quanto a diversificação das abordagens que incorporam o cinema ao ensino.

5.3 Caracterização das Práticas Docentes que Utilizam o Cinema no Ambiente Escolar

O uso do cinema no ambiente escolar pesquisado está presente em diferentes contextos e com distintas finalidades, geralmente funcionando como um recurso complementar a outras áreas do conhecimento. Para além disso, o cinema atravessa a rotina dos estudantes por meio de dispositivos móveis, reprodutores e plataformas digitais de áudio

e vídeo, integrando-se ao cotidiano educacional como uma extensão quase natural do corpo humano, uma lógica que caracteriza aquilo que pode ser chamado de modernidade histórica (Soares, 2016, p. 84).

Entretanto, na escola objeto desta pesquisa, o cinema somente passa a se configurar como uma prática docente inovadora quando seu uso ultrapassa a função meramente ilustrativa ou descritiva das narrativas e quando o foco recai sobre sua dimensão simbólica, entendendo a imagem cinematográfica como uma linguagem potente, capaz de preparar os alunos para interagir com as complexas dinâmicas visuais do mundo contemporâneo, em consonância com um cenário marcado pelo rompimento com a linearidade da escrita (Flusser, 2005, p. 81). Ao mesmo tempo, essa abordagem possibilita a promoção de uma expressão singular que desafia os moldes tradicionais das práticas docentes. Abre-se, assim, espaço para novas formas de afeto, de representação e de escuta do outro.

Quando a prática docente se reveste de características que vão além de funções meramente ilustrativas ou descritivas a vivência cinematográfica, nesse contexto, começa com a observação, o debate e a sensibilização, evoluindo para a desconstrução de narrativas anteriores. Isso porque o cinema, mais do que uma linguagem discursiva, atua como um elemento de ruptura estética e, por extensão, ruptura política (Migliorin, 2015, p. 64). Dessa forma, as práticas docentes que incorporam o cinema têm potencial de se tornar não apenas um catalizador de formação individual, mas passa a ser entendida como um espaço de encontro entre diferentes saberes e formas de conhecer, muitas vezes construídos em outras esferas da vida social (Soares, 2016, p.88).

Emergem dos dados da pesquisa elementos indicativos de que a formação acadêmica dos professores tende a desempenhar um papel crucial na maneira como o cinema é integrado em suas práticas pedagógicas, podendo influenciar desde a escolha dos filmes até a forma como eles são utilizados para alcançar objetivos educacionais. Essa influência parece se manifestar de maneiras distintas, dependendo das formações e experiências de cada docente, moldando tanto a metodologia quanto o impacto do cinema no ambiente de sala de aula.

Dessa forma, é fundamental que a formação docente estivesse alinhada às demandas específicas dos contextos em que os professores atuam. Para tal, os dados sugerem ser necessário desenvolver um processo estruturado e cuidadosamente planejado de capacitação, uma vez que a formação de professores deve ser compreendida como uma trajetória contínua, sistematizada, que envolve a participação individual e coletiva dos

educadores em experiências que estimulem a reflexão crítica e o aprimoramento profissional. Por meio dessas vivências, os docentes teriam a oportunidade de construir saberes, desenvolver competências e aperfeiçoar habilidades essenciais para o exercício qualificado e consciente da prática pedagógica (Orellana et al., 2021).

O Professor 10, por exemplo, possui Mestrado em Educação. No entanto, faz o uso de filmes através de um desenvolvido adquirido principalmente de forma autodidata, complementado por oficinas e experiências práticas ligadas aos seus interesses pessoais. Sua abordagem empírica é flexível e criativa, permitindo-lhe adaptar o uso do cinema conforme surgem oportunidades pedagógicas em suas aulas. Esta característica fica evidente no relato a seguir: "*em vez de planejar cada filme com antecedência, costumo integrá-los de maneira mais espontânea. Muitas vezes, se vejo que um filme pode ajudar a reforçar um conceito que estamos discutindo, trago ele para a aula.*" (P.10).

Essa flexibilidade parece refletir uma prática em que os filmes são integrados de maneira espontânea, procurando muitas vezes aproveitar o momento para reforçar conceitos discutidos em sala de aula, sem a necessidade de um planejamento rígido. Essa característica autodidata parece permite que ele experimente diferentes maneiras de usar o cinema, buscando ajustá-los às necessidades dos alunos e aos conteúdos lecionados. Além disso, sua prática parece indicar uma confiança na adaptabilidade do cinema, usando-o para provocar discussões, despertar curiosidade e facilitar a construção de conexões entre os temas apresentados nos filmes e as realidades cotidianas dos estudantes.

Por outro lado, o Professor 12, que possui Mestrado em Literatura e experiência na análise crítica de filmes e mídias educacionais, parece adotar uma abordagem mais teórica e estruturada. Sua formação acadêmica mais especializada tende a lhe conferir uma base teórica mais sólida, permitindo o uso do cinema de maneira mais sistemática e planejada. Diferente do Professor 10, ele relata preferir a utilização dos filmes como ferramentas pedagógicas integradas ao currículo, com objetivos claros e previamente definidos. Os dados sobre sua prática trás evidências de um planejamento meticuloso, onde os filmes são selecionados não apenas pelo conteúdo, mas também por suas implicações temáticas, estéticas e filosóficas. O Professor 12 utiliza o cinema como um meio para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, estimulando análises detalhadas que vão além da simples observação dos eventos narrativos, buscando promover diferentes discussões sobre narrativa, estética cinematográfica e suas interações com o contexto cultural e literário. Ele

relatou que para ele, "*é importante que os alunos aprendam a olhar para o cinema não só como entretenimento, mas como uma forma de expressão artística.*" (P.12).

Outros professores buscam aplicar o cinema de forma mais tecnológica, através da utilização de ferramentas digitais e plataformas educacionais que facilitam a integração dos filmes às suas aulas. Sua abordagem estratégica parece de destacar pelo uso de recursos tecnológicos que tornam o cinema uma experiência multimídia, ampliando incrementalmente o envolvimento dos alunos com o conteúdo. Ao incorporar plataformas como *YouTube Education*, *Vimeo*, e outros recursos digitais, o Professor 13 busca aumentar o impacto pedagógico do cinema, tendendo a utilizar os filmes como ponto de partida para debates e análises aprofundadas sobre questões contemporâneas e históricas. Ele busca criar um ambiente mais interativo, onde os alunos não apenas assistem aos filmes, mas também os exploram de forma crítica através de tecnologias digitais, ampliando a experiência de aprendizado por meio de atividades complementares como análises escritas, produção de vídeos e debates conduzidos de forma online, em um clube de debates extracurricular voltado aos alunos, que acontece fora do horário de aulas.

Alguns professores, adotam uma abordagem que parece privilegiar o equilíbrio entre teoria e prática, utilizando o cinema como recurso pedagógico relevante, mas sem um enfoque predominante em aspectos técnicos ou teóricos. Sua formação o capacita a integrar o cinema de maneira mais equilibrada, onde filmes são usados para contextualizar eventos culturais, ligados principalmente à pintura, mas sem a complexidade de uma análise crítica aprofundada dos elementos cinematográficos. Em suas aulas, o cinema serve principalmente como um recurso de ilustração, permitindo que os alunos façam conexões entre o que veem nos filmes e os fatos estudados. No entanto, ele também busca incentivar discussões que vão além das narrativas dos filmes, estimulando reflexões sobre como o cinema retrata e interpreta eventos culturais, as possíveis distorções e as intenções ideológicas dos realizadores.

A diversidade nas formações acadêmicas e nas práticas docentes evidencia a necessidade de programas de formação continuada que capacitem os educadores a usarem o cinema de maneira eficaz e crítica em suas aulas. O uso curricular do cinema não depende apenas da habilidade técnica de operar equipamentos audiovisuais, mas também de uma compreensão profunda da linguagem cinematográfica e de seu potencial como recurso didático para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos. Além disso, as diferentes abordagens dos professores ressaltam a importância de um

planejamento criterioso na escolha dos filmes e na integração do cinema ao currículo escolar, de modo a garantir que essa prática atenda aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes.

Os professores entrevistados apresentam diferentes níveis de experiência na utilização de filmes como ferramenta pedagógica, com tempos de uso variando de alguns anos a mais de uma década. O uso do cinema é observado em disciplinas variadas, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências, Ciências Sociais e áreas específicas do currículo IB, como *Design, Business e Theory of Knowledge (TOK)*. A frequência de exibição dos filmes depende do contexto de cada disciplina, indo desde a exibição ocasional de trechos curtos até planejamentos mais estruturados que incluem filmes completos como parte central da abordagem pedagógica.

A maioria dos professores planeja o uso dos filmes com antecedência, garantindo que a escolha esteja alinhada aos objetivos pedagógicos e ao currículo. No entanto, há também relatos de utilização mais espontânea, quando percebem que um determinado filme pode enriquecer uma discussão ou exemplificar conceitos de forma mais concreta. Professores de Ciências, por exemplo, costumam utilizar documentários e filmes educativos para ilustrar fenômenos biológicos, químicos e físicos, enquanto professores de Ciências Sociais empregam produções históricas e documentários para contextualizar eventos passados.

Os docentes enfrentam desafios na integração dos filmes ao ensino, sendo o tempo limitado dentro da carga horária um dos principais obstáculos mencionados. Para contornar essa limitação, muitos professores optam por exibir apenas trechos selecionados, promovendo análises direcionadas e debates estruturados. Diferentemente de muitas instituições de ensino, os professores integrantes da equipe da escola objeto desta pesquisa não relatam preocupações com questões relacionadas com a infraestrutura necessária para a exibição, uma vez que todas as salas de aula possuem os equipamentos necessários à exibição dos filmes.

Um ponto de destaque é a falta de treinamentos formais sobre o uso pedagógico do cinema. Embora alguns professores tenham tido contato com essa abordagem durante sua formação acadêmica, a maioria relatou que a aprendizagem sobre o uso do cinema na educação foi adquirida por meio de iniciativas próprias e trocas de experiências com colegas. Há um consenso entre os docentes sobre a necessidade de capacitações mais aprofundadas, que abordem metodologias para o uso estratégico do audiovisual em sala de aula.

A avaliação do impacto do uso de filmes na aprendizagem ocorre tanto de forma formal, por meio de questionários, redações e registros reflexivos, quanto de forma informal, por meio da observação do envolvimento dos alunos e do nível de participação nas discussões pós-exibição. No geral, os professores percebem um aumento no interesse e na motivação dos estudantes quando o cinema é incorporado ao processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, serão identificadas as percepções dos professores sobre as temáticas abordadas nos filmes, destacando como essas narrativas dialogam com os objetivos educacionais e contribuem para a construção do conhecimento dos alunos.

5.4 Identificação das Percepções dos Professores sobre Práticas Docentes que Utilizam Filmes

Como parte desta investigação, buscou-se compreender como docentes percebem o uso do cinema em sala de aula, especialmente no que diz respeito às abordagens temáticas presentes nos filmes exibidos em contextos educativos. Considerou-se, como ponto de partida, a ideia de que assistir a uma obra cinematográfica no ambiente escolar configura-se como uma experiência de aprendizagem específica, dotada de intencionalidade pedagógica e de um potencial formativo singular.

Ao invés de tratar o cinema apenas como mais uma linguagem audiovisual a ser aplicada genericamente no processo de ensino, os docentes participantes da pesquisa apontam para a importância de reconhecer a “experiência fílmica” como algo diferenciado, uma prática que ativa sentidos, emoções e reflexões que extrapolam os limites de uma abordagem conteudista tradicional.

Nas falas dos professores, é possível identificar que a exibição de filmes, de forma integral ou em parte, com temáticas relevantes (como questões sociais, culturais, ambientais ou históricas) amplia o engajamento dos estudantes e favorece discussões mais profundas. Há o entendimento de que, quando contextualizadas pedagogicamente, essas obras promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e estimulam o diálogo com diferentes realidades e subjetividades. A experiência de assistir a um filme em sala de aula, nesse sentido, é percebida como uma oportunidade de provocar rupturas nos modos habituais de ensinar e aprender, ativando diferentes dimensões do conhecimento.

Ao conceber a educação como um caminho para a emancipação, Freire (2001) destaca a conscientização como elemento central nesse processo, reafirmando a importância da liberdade para a participação ativa e crítica dos estudantes. A prática pedagógica, quando comprometida com a realidade concreta dos sujeitos, valoriza a autonomia discente e estimula relações baseadas no diálogo e na horizontalidade. Nesse contexto, o ambiente educativo se transforma em um espaço de construção coletiva de saberes e desenvolvimento de competências, promovendo uma troca genuína entre educadores e educandos.

Outro ponto recorrente nas percepções docentes é a valorização da escolha criteriosa dos filmes, especialmente no que se refere à coerência entre a temática abordada e os objetivos de aprendizagem. Os educadores destacam que, para além do entretenimento, o cinema pode funcionar como um mediador de discussões sensíveis e complexas, que muitas vezes não encontram espaço nos materiais didáticos convencionais. Neste sentido, “aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (Tardif, 2002, p.42).

Assim, ao refletir sobre a inserção de filmes no cotidiano escolar, os docentes demonstram reconhecer a potência dessa ferramenta não apenas como recurso auxiliar, mas como elemento central na construção de experiências educativas significativas. Tal percepção reforça a necessidade de promover formações continuadas que ajudem os professores a explorar o cinema como linguagem estética, narrativa e política, favorecendo sua articulação com os saberes escolares e com os desafios do mundo contemporâneo.

A aproximação construída com os professores ao longo das entrevistas possibilitou uma compreensão mais aprofundada de aspectos relacionados à dinâmica geral do ambiente escolar, oferecendo subsídios importantes para refletir sobre a inserção do cinema nas práticas pedagógicas. Embora seja importante considerar que a pesquisa foi conduzida em uma escola internacional, cujas condições estruturais e operacionais tendem a ser mais favoráveis do que aquelas encontradas na maioria das escolas, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos e à dedicação em tempo integral de grande parte dos docentes, é válido destacar que algumas das reflexões extraídas possuem aplicabilidade mais ampla. Essas reflexões, por seu caráter potencialmente transferível (Costa; Costa, 2011, p. 40), podem ser adaptadas e consideradas em contextos educacionais diversos.

Os professores entrevistados destacam que a escolha dos filmes é feita com base nas percepções de relevância para o conteúdo curricular e na adequação à faixa etária e na qualidade cinematográfica. Além disso, a conexão entre o tema do filme e os objetivos

pedagógicos é um critério fundamental na seleção dos materiais audiovisuais. Professores de História, por exemplo, percebem que há maior necessidade de precisão histórica e criticidade nas representações dos eventos retratados nos filmes, evitando narrativas romantizadas ou distorcidas. A dificuldade em relação a existência de um repertório muito restrito da Cultura cinematográfica dos alunos foi citada por estes professores reforça a necessidade de fomento do trabalho pedagógico em relação aos elementos da linguagem do cinema e a ampliação da vivência estética com esta arte para ampliação da pedagogia do cinema, “é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.” (Duarte, 2002, p. 82). Mas a constatação é que nem os cursos de licenciatura, majoritariamente em crise no Brasil (Nunes, 2012), têm preenchido esta lacuna didática.

Os docentes que atuam no ensino de Linguagens percebem que os filmes auxiliam no desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da interpretação de texto, proporcionando aos alunos contato com diferentes estilos narrativos e linguagens cinematográficas. Para esses professores, animações, documentários e filmes biográficos são recursos eficazes para estimular a leitura crítica e a análise de personagens.

Em disciplinas de Ciências, os professores priorizam filmes que abordam conceitos científicos com precisão e que sejam capazes de despertar a curiosidade dos alunos. Filmes sobre genética, ecossistemas, física quântica e avanços tecnológicos são frequentemente utilizados para contextualizar conteúdos abstratos e torná-los mais acessíveis. Além disso, há um esforço para selecionar materiais que incentivem discussões sobre ética e impacto social das descobertas científicas. Um risco apontado por Piassi (2009) como muito comum no âmbito do ensino de Ciências é a postura de buscar erros conceituais em filmes, pois assim tendem a desconsiderar os sentidos atribuídos dentro da narrativa ficcional. “Aquilo que um cientista consideraria um erro pode constituir uma estratégia narrativa fundamental para que a história atinja o efeito pretendido pelo autor.”. (Piassi, 2009, p. 528).

No currículo IB, professores de TOK utilizam o cinema para explorar questões epistemológicas e provocar reflexões sobre a construção do conhecimento. Filmes que abordam realidades paralelas, percepção da verdade e identidade pessoal são comuns nessa disciplina, pois incentivam os alunos a questionarem diferentes formas de saber e a analisarem a interseção entre subjetividade e objetividade na produção do conhecimento.

Os professores de *Business* relatam que o cinema pode ser uma ferramenta útil para discutir inovação, ética corporativa e mercado financeiro. No entanto, enfrentam o desafio de garantir que os alunos foquem nos aspectos empresariais do filme e não apenas na narrativa dramática. Para isso, utilizam estratégias como roteiros com perguntas orientadoras e estudos de caso baseados nos temas apresentados nos filmes.

Já os professores de *Design* utilizam filmes para demonstrar processos criativos e explorar a influência do design na sociedade. Documentários sobre funcionalidade de produtos e inovações tecnológicas são amplamente empregados para ilustrar conceitos e inspirar os alunos em projetos práticos.

O impacto do contato com diferentes culturas, idiomas e estilos narrativos também é um ponto ressaltado pelos docentes. Professores de Ciências Sociais enfatizam que o cinema permite que os alunos compreendam múltiplas perspectivas sobre os acontecimentos históricos, promovendo a empatia e a valorização da diversidade cultural. O currículo IB, por exemplo, incentiva uma abordagem global e interdisciplinar, o que torna a escolha dos filmes um fator essencial para promover o pensamento crítico e a análise comparativa entre diferentes contextos.

As percepções dos professores sobre as temáticas abordadas em filmes variam amplamente de acordo com suas áreas de atuação e o foco pedagógico de suas disciplinas, refletindo suas formações acadêmicas, experiências e objetivos de ensino. Cada professor adota uma abordagem distinta quanto ao uso do cinema, adaptando-o às especificidades de suas práticas e aos contextos de aprendizagem que procuram promover.

De maneira geral, o cinema é percebido como um recurso essencial para ilustrar eventos históricos, contextualizar conteúdos complexos e promover debates críticos entre os alunos. Os docentes acreditam que, ao trazer o cinema para suas aulas, oferecem aos alunos uma maneira mais acessível e visual de compreender os acontecimentos históricos. Os docentes selecionam filmes que cobrem uma vasta gama de temas, desde os grandes eventos globais até as nuances culturais e sociais dos períodos estudados. Com isso, os filmes servem não apenas como um recurso de apoio visual, mas como um ponto de partida para discussões profundas sobre a relação entre história, cultura e sociedade. O objetivo é que os alunos não apenas absorvam os fatos históricos, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre como a história é narrada e interpretada através da linguagem cinematográfica.

Por sua vez, os da área de linguagens incorporam os recursos filmicos de maneira intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos de suas disciplinas. Eles percebem o

cinema como um recurso complementar que potencializa o conteúdo trabalhado em sala de aula, permitindo que os alunos façam conexões mais profundas entre o que aprendem nos livros e o que veem nas telas, como uma forma de explorar temáticas literárias e culturais de maneira mais ampla. São selecionados filmes que dialogam diretamente com os textos literários abordados, permitindo que os alunos explorem as relações entre narrativa, linguagem e representação através de uma abordagem que envolve uma análise detalhada das mensagens audiovisuais, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades críticas de interpretação e análise. O cinema não é visto apenas como um complemento ao currículo, mas como uma extensão das discussões literárias e filosóficas que ocorrem em sala. Alguns estudos afirmam a importância das possibilidades que o cinema oferece para se trabalhar habilidades de língua inglesa. Poças (2013, p.1) diz que “assistir a um filme é uma maneira perfeita de aprender uma língua estrangeira em contexto e ser exposto a conversas da vida real e novas frases e vocabulário do dia a dia”, permitindo assim o desenvolvimento de habilidades críticas e de pensamento, além de incrementar as habilidades de *speaking, listening, reading* e *writing*.

O Professor 13, por outro lado, utiliza o cinema de forma mais tecnológica e interativa. Ele incorpora filmes em seu planejamento mensal, sempre visando o desenvolvimento de habilidades de análise crítica da mídia. O Professor 13 acredita que os filmes oferecem uma plataforma rica para os alunos examinarem questões contemporâneas, como as representações de gênero, raça, e tecnologia na sociedade. Sua prática se concentra em promover debates que vão além do conteúdo imediato do filme, estimulando os alunos a explorarem as implicações sociais, políticas e culturais das mensagens audiovisuais. Ele utiliza ferramentas digitais para aprofundar essas discussões, como fóruns online e atividades multimídia, que permitem que os alunos reflitam de maneira crítica sobre o impacto dos filmes na sociedade atual. Seu objetivo é desenvolver nos alunos não apenas habilidades críticas, mas também uma compreensão mais ampla da influência das mídias visuais no cotidiano. O Professor 13 considera que o cinema é uma ferramenta valiosa na formação de espectadores críticos, como revela a transcrição a seguir:

“Meu objetivo é que eles desenvolvam não só habilidades críticas, mas também uma compreensão mais ampla da influência das mídias visuais no dia a dia. A ideia é que a capacidade de analisar e questionar o que assistem, ultrapasse os muros da escola, o que os torna cidadãos mais conscientes.” (P.13).

Alguns professores não aderem a um planejamento rígido, mas veem valor em usar o cinema para enriquecer as aulas em momentos oportunos, especialmente quando surge uma conexão clara entre o conteúdo curricular e as temáticas exploradas pelos filmes.

Outros professores, utilizam o cinema de maneira ainda mais estratégica, selecionando cuidadosamente filmes que abordam contextos históricos e culturais amplos. Com uma formação em História e Patrimônio Cultural, de forma a valorizar o uso de filmes que permitam aos alunos explorar diferentes perspectivas sobre eventos históricos, indo além das narrativas tradicionais apresentadas nos livros didáticos. O cinema é percebido como uma oportunidade para questionar as representações históricas e estimular debates críticos sobre a construção da memória coletiva e a interpretação dos fatos. A escolha dos filmes é fundamental para promover discussões mais profundas sobre a complexidade dos eventos históricos, objetivando desenvolver nos alunos uma visão crítica e multifacetada da história, permitindo que eles questionem as representações simplificadas dos fatos e explorem as diversas nuances culturais e políticas que os filmes podem revelar. Sobre a questão da escolha das obras que serão utilizadas, o Professor 14, relatou o seguinte:

“Eu busco filmes que tragam diferentes perspectivas sobre eventos históricos. Acredito que eles são uma oportunidade para questionar entendemos a história e estimular a criticidade sobre a construção da memória coletiva. Para mim, o cinema é uma chance de levar os alunos a refletirem são feitas a interpretação dos fatos e de diferentes narrativas históricas.” (P.14).

Quando questionado sobre as quais habilidades procura desenvolver durante a utilização dos filmes, o Professor 14 afirmou que seu objetivo é "*despertar a curiosidade dos alunos e incentivar a reflexão*". Mas que “além dos filmes, uso debates, comparações com fontes históricas, análises de documentos e até visitas a museus, sempre que possível.” Para este professor os filmes ajudam, mas são integrados a um plano maior para garantir que os alunos desenvolvam, de fato, uma compreensão profunda e questionadora.

Por outro lado, as percepções advindas das narrativas dos docentes sobre as abordagens de temáticas em filmes, muitas vezes trazem relatos de questões ligadas ao encontramento de dificuldades que provém da rigidez curricular, pensamento compartilhando por Fresquet (2013), que reconhece que

“as dificuldades que a educação encontra hoje, marchando através de grades curriculares pouco flexíveis, cujos conteúdos fragmentados dificilmente dialogam entre si, em aulas que estão menos voltadas para a aprendizagem do que para o preenchimento dos requisitos das avaliações que os governos propõem, visando a índices de rendimento acadêmico.” (Fresquet, 2013, p. 93).

A autora propõe uma crítica ao engessamento curricular do cinema e aduz que sua utilização se dê por meio da apropriação de uma força cultural capaz não só de educar, mas também de deseducar, isto é, de provocar uma reação ao se instalar como alteridade nos espaços escolares. Essa perspectiva destaca a relevância de não limitar o uso do cinema no contexto escolar a uma abordagem exclusivamente analítica ou intelectual. Pelo contrário, ressaltam a necessidade de valorizá-lo também como uma prática voltada à criatividade e à sensibilidade.

Em síntese, as percepções dos professores sobre o uso do cinema variam significativamente, refletindo suas diferentes áreas de atuação e objetivos pedagógicos. Enquanto alguns professores utilizam o cinema de maneira frequente e estruturada para enriquecer o ensino de disciplinas como História e Literatura, outros preferem uma abordagem mais ocasional, mas igualmente estratégica, que usa o cinema para suscitar debates amplos sobre cultura, sociedade e história. Em todos os casos, o cinema é visto como uma poderosa, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e de estimular uma reflexão mais profunda sobre os temas abordados em sala de aula.

A seguir, será apresentada a maneira como os professores incorporam filmes em suas práticas docentes, abordando metodologias, estratégias de mediação e atividades complementares que potencializam o impacto do cinema no ensino.

5.5 Exploração das Abordagens nas Práticas Docentes que Incorporam Filmes

Os professores buscam ajustar o uso do cinema de maneira intencional e estratégica, tentando alinhá-lo com os objetivos pedagógicos específicos de suas disciplinas, o que reflete suas áreas de conhecimento e as habilidades que buscam desenvolver nos alunos. Alguns professores utilizar filmes com o propósito explícito de desenvolver habilidades de análise crítica da mídia e, ao mesmo tempo, fomentar a empatia entre os alunos. Em suas aulas, o cinema não é apenas um complemento, mas uma ferramenta central para discutir as representações midiáticas e suas implicações sociais. Eles organizam debates que permitem aos alunos explorar as nuances e camadas das mensagens audiovisuais, destacando como filmes podem ser usados para manipular narrativas, influenciar opiniões e moldar percepções culturais. Além disso, os dados evidenciam que em suas práticas docentes os professores promovem atividades reflexivas que buscam incentivar os alunos a fazerem conexões entre o conteúdo cinematográfico e questões do mundo real, como o papel da mídia na sociedade

contemporânea. Essas atividades ajudam os alunos a entenderem como os filmes podem construir estereótipos ou desafiar normas sociais, promovendo uma análise crítica mais profunda do papel das representações visuais.

Além disso, emergem dos dados o incentivo aos alunos a se envolverem ativamente na análise das representações cinematográficas, permitindo que eles assumam uma postura mais participativa no processo de aprendizagem. Este incentivo cria oportunidades para que os alunos colaborem na criação de análises críticas, sejam por meio de debates em sala de aula, redações reflexivas ou atividades em grupo que envolvem a desconstrução de elementos fílmicos como enredo, personagens e técnicas de filmagem. Ao integrar essas práticas, estas abordagens não apenas ampliam a compreensão dos alunos sobre as mensagens audiovisuais, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia, ao estimular discussões sobre os impactos das representações midiáticas nas diversas culturas e grupos sociais.

Por outro lado, alguns professores adotam uma abordagem diferente, utilizando o cinema como um recurso essencial para enriquecer a compreensão histórica dos alunos. Estes professores selecionam cuidadosamente os filmes, com uma ênfase particular em documentários que oferecem uma visão factual dos eventos históricos e em filmes de ficção que criam oportunidades para discussões mais amplas sobre questões sociais, políticas e culturais. Assim, o cinema se torna mais do que uma ilustração visual de fatos históricos: ele se reveste de características de um veículo que auxilia na promoção de reflexões críticas sobre como fatos complexos são interpretados e representados nas diversas mídias. Os professores muitas vezes buscam filmes que apresentem múltiplas perspectivas sobre um mesmo evento histórico, incentivando os alunos a analisarem as representações conflitantes e a questionarem as narrativas dominantes. Muitas exibições cinematográficas atuam como um ponto de partida para debates em sala de aula, nas quais os alunos são encorajados a comparar as interpretações cinematográficas com as fontes históricas, examinando como os filmes podem distorcer, romantizar ou ampliar determinados aspectos da história.

No campo da Biologia, por exemplo, quando os professores abordaram conteúdos sobre microrganismos, como as bactérias responsáveis pela febre tifoide, houve incentivo para que os alunos refletissem sobre os impactos dessa doença na expectativa de vida em países em desenvolvimento. O uso do cinema neste sentido potencializou essa abordagem, por meio de documentários e produções cinematográficas que retratam realidades sanitárias, desigualdades no acesso à saúde e os desafios enfrentados por populações vulneráveis,

ampliando a compreensão dos estudantes, ao permitir que eles visualizem e analisem contextos reais de maneira crítica e sensível.

Ao mesmo tempo, alguns professores adaptam suas escolhas cinematográficas às necessidades e maturidade de seus alunos, buscando selecionar filmes que abordam questões sociais e culturais de forma acessível, mas que também desafiem os alunos a pensarem criticamente sobre o impacto de eventos históricos em diferentes grupos sociais. Suas seleções de filmes de ficção, por exemplo, que frequentemente incluem narrativas que permitem que os alunos explorem a subjetividade das experiências históricas, entendendo como diferentes culturas e comunidades vivenciam e interpretam os mesmos acontecimentos de maneiras variadas. Ao explorar essas perspectivas culturais e políticas por meio do cinema, professores não apenas ampliam o conhecimento histórico dos alunos, mas também fomentam uma apreciação crítica das complexidades e contradições inerentes às representações históricas.

Além disso, os professores parecem dar grande importância ao desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os alunos a questionarem o que veem nas telas e a compararem essas representações com os conhecimentos adquiridos nas aulas. Eles também buscam envolver os interesses dos alunos, escolhendo filmes que ressoem com seus interesses pessoais e acadêmicos, garantindo que o cinema se torne um recurso envolvente e relevante para o aprendizado. Durante as aulas, o cinema é integrado de forma orgânica ao conteúdo curricular, com o objetivo de ilustrar conceitos complexos e estimular debates que transcendam o material acadêmico tradicional.

O Professor 14 relatou que em uma aula específica os alunos começaram a questionar algumas representações mais simplistas e que puderam perceber

“[...] as diversas narrativas em torno de um mesmo evento. Por exemplo, quando assistimos a um filme sobre o final do período socialista na Alemanha e a Queda do Muro de Berlim, em 1989, os alunos eles podem notar como diferentes culturas e países interpretam e representam o mesmo evento de maneiras únicas.” (P.14.).

Em suma, os professores parecem ajustar o uso do cinema de acordo com suas disciplinas e objetivos pedagógicos, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Os professores utilizam diversas estratégias para garantir que os filmes sejam mais do que um momento de entretenimento, tornando-os uma ferramenta efetiva no aprendizado. A principal abordagem adotada é a mediação pedagógica, que envolve a preparação dos

alunos antes da exibição, a definição de questões norteadoras e a realização de atividades reflexivas após o filme.

Dentre as atividades mais frequentes, destacam-se:

- Debates estruturados que permitem que os alunos expressem suas opiniões, relacionando o filme ao conteúdo curricular e a questões contemporâneas.
- Produções textuais que incluem resenhas críticas, ensaios analíticos e relatos reflexivos sobre os temas abordados nos filmes.
- Comparações entre diferentes representações históricas, usadas principalmente por professores de Ciências Sociais e que incentivam os alunos a contrastarem diferentes versões dos eventos apresentados no cinema.
- Análises conceituais aplicadas em TOK e outras disciplinas do IB e que auxiliam os alunos a conectarem os filmes a conceitos epistemológicos e formas de conhecimento.
- Simulações e estudos de caso utilizadas em *Business* e *Economics* e que permitem que os alunos desenvolvam estratégias baseadas em situações reais retratadas nos filmes.
- Atividades práticas nas disciplinas da área de Ciências e Matemática nas quais os professores propõem experimentos ou resolução de problemas inspirados nos conceitos apresentados no filme.
- Produção audiovisual: alguns professores incentivam os alunos a criarem seus próprios vídeos como forma de consolidar o aprendizado e desenvolver habilidades criativas.

Os docentes enfatizam que a exibição de filmes deve sempre ser acompanhada de um planejamento pedagógico bem estruturado, garantindo que o material seja explorado de maneira crítica e reflexiva. Além disso, relatam que a escolha cuidadosa dos filmes, aliada a metodologias ativas, pode aumentar o engajamento dos alunos e promover um aprendizado mais dinâmico e significativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos uma era marcada pela velocidade da informação e pela hiperconectividade. Se por um lado nunca foi tão fácil acessar, compartilhar e produzir conteúdos, por outro também nunca foi tão difícil distinguir o que é verdadeiro do que é falso. Nesse contexto, as chamadas *fake news*, notícias falsas produzidas com a intenção de enganar, manipular opiniões ou gerar desinformação, tornaram-se um dos maiores desafios contemporâneos para a democracia, a ciência e a convivência social. Neste sentido, os desafios enfrentados no âmbito da Educação são consideráveis. Enfrentar as *fake news* no contexto educacional não é apenas uma questão de esclarecer o que é verdade ou mentira, mas de fortalecer a autonomia intelectual dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa, ética e consciente na sociedade da informação.

A propagação de conteúdos enganosos não é um fenômeno novo, mas adquiriu proporções alarmantes com o advento das redes sociais e das plataformas digitais. Hoje, boatos, teorias da conspiração e distorções de fatos circulam com velocidade viral, muitas vezes ultrapassando o alcance de informações verificadas, afetando decisões políticas, alimentam discursos de ódio, comprometendo a saúde pública e colocam em risco a confiança nas instituições e no conhecimento científico.

Mas o combate às *fake news* exige mais do que simples checagem de fatos. Em tempos de crise, nos quais a desinformação encontra terreno fértil, a formação crítica da cidadania, e a alfabetização midiática desempenham um papel ativo na promoção do pensamento reflexivo e na análise criteriosa das fontes. Nesse cenário, a escola assume um

papel central na preparação de jovens capazes de interpretar o mundo com responsabilidade, ética e consciência.

Este panorama contribui diretamente para a formação de visões monoperspectivas entre os estudantes, na medida em que apresenta versões simplificadas, distorcidas ou enviesadas da realidade. Quando expostos constantemente a informações falsas ou incompletas, sem o devido estímulo ao pensamento crítico, muitos alunos passam a interpretar temas complexos a partir de uma única lente, sem considerar a multiplicidade de vozes, contextos e interpretações possíveis. Essa limitação na construção do conhecimento não apenas empobrece a aprendizagem, mas também compromete a capacidade de diálogo, de empatia e de análise.

Diante disso, torna-se urgente a promoção de estratégias que desconstruam essas narrativas únicas, incentivando os estudantes a questionarem fontes, reconhecerem vieses e desenvolverem uma leitura mais crítica e ampla dos fatos.

A presente pesquisa evidenciou, a partir dos questionários e entrevistas realizados com os professores participantes, o potencial do cinema como recurso pedagógico, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao estimular o pensamento crítico, a empatia e a contextualização dos conteúdos curriculares. Além disso, os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas revelaram que o uso curricular do cinema colaborou significativamente para a desconstrução de visões monoperspectivas dos alunos. Ao apresentar diferentes pontos de vista, narrativas culturais diversas e releituras de eventos históricos e científicos, os filmes permitiram que os estudantes desenvolvessem uma compreensão mais ampla e crítica dos temas abordados, favorecendo a análise comparativa e a valorização da diversidade.

Os professores entrevistados reconhecem os filmes como um recurso valioso e os integram de diferentes formas em suas práticas docentes. No entanto, também enfrentam desafios na sua implementação, tais como limitações de tempo, necessidade de curadoria criteriosa e falta de formação específica. A seleção dos filmes segue critérios pedagógicos bem definidos, considerando a relevância temática, a adequação à faixa etária e a qualidade cinematográfica. O uso do cinema foi identificado em diversas disciplinas, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências, Ciências Sociais e áreas específicas do currículo IB, como *Design*, *Business* e TOK. O impacto positivo do uso de filmes na educação foi amplamente destacado, especialmente no aumento do engajamento dos alunos e na capacidade de contextualizar conceitos abstratos de forma mais acessível.

Embora as especificidades advindas do currículo IB, tais como a participação obrigatória dos professores nos cursos de formação (IB *Workshops*), contribuam para a construção de um maior sentido de pluralidade cultural, e de mentalidade internacional, a pesquisa também apontou a ausência de treinamentos formais específicos sobre o uso pedagógico do cinema, levando muitos professores a adquirirem esse conhecimento de forma autodidata ou por meio de trocas de experiências com colegas. Isso evidencia a necessidade de capacitações mais aprofundadas que abordem metodologias para a seleção e integração do cinema nas práticas docentes. Além disso, a falta de formação específica pode limitar o potencial crítico do cinema na educação, reduzindo-o a um mero recurso complementar e não a um recurso ativo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e interdisciplinar.

Outro ponto relevante identificado foi a diversidade de estratégias utilizadas pelos professores para otimizar o uso dos filmes em sala de aula. Entre elas, destacam-se a mediação pedagógica antes da exibição, o uso de questões norteadoras para estimular a reflexão crítica e a realização de atividades pós-filme, como debates, redações analíticas e comparações históricas. Esses métodos reforçam a importância do planejamento pedagógico para garantir que os filmes sejam explorados de maneira significativa e não apenas como um momento recreativo. Além disso, a análise crítica das representações cinematográficas ajudou os alunos a questionarem discursos predominantes e a construir suas próprias interpretações sobre os conteúdos apresentados.

Ao longo do estudo, percebeu-se que os professores que utilizam filmes de forma estruturada e alinhada aos objetivos pedagógicos conseguem maximizar os benefícios dessa estratégia, promovendo discussões aprofundadas e ampliando o repertório cultural dos alunos. O impacto do contato com diferentes culturas, idiomas e estilos narrativos também foi ressaltado, especialmente nas disciplinas do currículo IB, que valorizam uma abordagem global e interdisciplinar. A possibilidade de acessar diferentes perspectivas sobre um mesmo tema contribuiu para a formação de alunos mais críticos, capazes de identificar vieses narrativos e refletir sobre múltiplas interpretações de um mesmo fato histórico, conceito científico ou fenômeno social.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância do cinema como um recurso educacional relevante e versátil, que pode ser potencializado por meio de formações continuadas e do compartilhamento de boas práticas entre os docentes. Para que essa integração ocorra de maneira mais eficiente, recomenda-se que as instituições de ensino

incentivem o desenvolvimento de diretrizes pedagógicas específicas para o uso do cinema, além de promover espaços de formação e troca de experiências entre os professores. Essas iniciativas podem garantir que o uso do cinema não apenas enriqueça o ensino, mas também contribua para a formação de alunos capazes de interpretar criticamente as mensagens audiovisuais e suas implicações sociais e culturais.

O cinema já ocupa lugar de destaque nos currículos escolares de forma planejada e sistemática de outros países. Na França, por exemplo, o programa *École et cinéma* convida alunos desde os primeiros anos escolares a frequentarem salas de cinema e a participarem de atividades pedagógicas que envolvem análise estética, narrativa e temática de obras cinematográficas. A proposta busca não apenas formar espectadores sensíveis, mas também cidadãos críticos, capazes de compreender o papel do audiovisual na construção de sentidos sociais e culturais. No Reino Unido, iniciativas como o *Into Film* oferecem suporte didático a escolas públicas, promovendo o uso de filmes como ponto de partida para discussões em áreas como História, Literatura, Ciências e Estudos Sociais. Além disso, são promovidos festivais escolares e oficinas de produção audiovisual, fortalecendo o protagonismo estudantil e a competência para lidar com múltiplas linguagens.

Por fim, destaca-se que o uso planejado e estruturado de filmes no ensino amplia o engajamento dos estudantes e torna o aprendizado mais significativo, promovendo uma abordagem mais interativa e reflexiva. A continuidade dessa prática, aliada à implementação de formações docentes específicas, pode fortalecer ainda mais a utilização do cinema como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise interdisciplinar e da desconstrução de visões monoperspectivas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. S. **Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização “IN LOCO”**. UFMG- 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-3963-int.pdf> Acesso em: 18/11/2023.
- ALMEIDA, Rogério de. Rashômon. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **O Cinema como Itinerário de Formação**. São Paulo: Képos, 2011. p. 151-174.
- _____. Meia-noite em Paris. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **Cinema e Contemporaneidade**. São Paulo: Képos, 2012. p. 39-52.
- _____. O imaginário cinematográfico e a formação do homem. In: RODRIGUES, A. J. (Org.). **Formação de professores: teoria e pesquisa**. São Paulo: Factash, 2013a. p. 179-195.
- _____. Considerações sobre as bases de uma filosofia trágica. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 52-63, 2013b.
- _____. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.
- _____. e; FERREIRA-SANTOS, Marcos. O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014b. p. 9-18.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. _____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)**. Campinas, SP: 2000.
- Amado, J. **Manual de investigação qualitativa em educação** (2.a ed.) 2014. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>. Acesso em 29 de setembro de 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- ARNAUD, Diane. **Le cinéma de Sokourov**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Geraldo (Org.). **Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDAUIL, Pablo. Zama, de Lucrecia Martel: reflexiones en torno del tiempo Montajes. *Revista de Análisis Cinematográfico*. Publicación semestral del Seminario Universitario de análisis cinematográfico número 007, julio-diciembre de 2018, p. 25-40.
- BAUER, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.
- BARROS, Ana Maria et alli. Presentificar Joaquim: do mito histórico à poesia do mito. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 13, n. 2, p. 81-96, maio/ago. 2019.<http://www.unioeste.br/travessias>, acessado em 14/09/2021
- BARROS, Ana Maria. A construção da personagem ficcional na obra filmica “Joaquim” convergências entre a linguagem, a cultura e a memória — diferença ou representação? In: RAMOS, Maria Marcos (org). **El cine como reflejo de la historia, de la literatura y del arte en la filmografía hispanobrasileña**, Centro de Estudios Brasileños, Universidad de Salamanca, 2019, 475-484
- BEANE J. A. **Integração Curricular: A concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa, Portugal: Didática Editora, 2002.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BORDWELL, David. **La narración en el cine de ficción**. Barcelona, Buenos Aires, Cidade do México: Paidós, 1996.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: legislação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/313-programas-e-aco-es-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao> Acesso em 20/09/20.
- BRITO, L. **Pequeno Guia de Inquérito por Questionário**. IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2012.

- BRUNETTE, Peter. L'Età del ferro (1964). **Roberto Rossellini**, Berkeley, University of California Press, 2020, 265-272.
- BRYMAN, A. **Social Research Methods** (4rd ed.). Oxford University Press Inc. 2012.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. M. **Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem** (2.a Edição). Universidade Aberta. 2008.
- CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAMILOTTO, C. A. **A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da educação de jovens e adultos**. 263 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2014.
- CANDAU, V.M. **Reinventar a escola**. 4aed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 23ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História.**, São Paulo, v. 28, n. 55, Junho, 2008.
- CARDULLO, R. (ed). **Hans-Jürgen Syberberg, the Film Director as Critical Thinker. Essays and Interviews**. Brill, 2017
- CHARNEY, L; SCHWARTZ, V. R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac-Naify, 2001.
- COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- COLL, C. MARTÍN, E. (et al.) **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtmedEditora, 2004.
- CONTRERA, Ximena. **Um filme falado: a História e o Mediterrâneo na obra de Manoel de Oliveira**. Tese de Doutorado, História Social/Universidade de São Paulo, 2012
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAVIS, Natalie Zemon. **Slaves on Screen: film and historical vision**. Vintage Canada, 2011.
- DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 1996.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DURHAM, E.R. **Antropologia**. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Coleção grandes cientistas sociais).
- DUSSEL, I.; CARUSO M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradutora: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FEITOSA, S. A., & ROSSINI, M. de S. Modos de fazer crer no audiovisual de reconstituição histórica. **Revista FAMECOS**, 18(1), 2011, 98-110. [https:// doi.org/10.15448/1980-3729.2011.1.8800](https://doi.org/10.15448/1980-3729.2011.1.8800), acessado em 14/09/2023
- FELDMAN, Ilana. Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação, de Shoah a O filho de Saul. **ARS**, (São Paulo) 14 (28) • Jul- Dec 2016 • <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2016.124999>, acessado em 14/09/2023
- FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação em classes**. 4ed. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FAZENDA, I.C.A (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Práxis).
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 05/08/20.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2009.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALLO S. Acontecimento e resistência. In CAMARGO, A.M.F; MARIGUELA, M.(orgs.) **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

- GATTI, B. A. **A Construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.
- GESSER, V. **O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- GUYNN, William. **Writing history in films.** Londres, Routledge, 2006 HARTOG, F. Regimes de Historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes; 2011.
- HERNANDEZ F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOLMES, B; **Problems in Education: a comparative approach.** Butler and Tanner: Great Britain, 1967.
- IBO. **O que é uma educação IB?** Disponível em <http://www.ibo.org> Acesso em 05/02/24.
- KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papyrus, 1996, p.127-147.
- LAGNY, M. Après la conquête, comment défricher? In: GARÇON, F. (Dir.). Cinéma et Histoire. Autour de Marc Ferro. **CinémAction**, n. 65, p. 32, out./ dez. 1992
- LAGNY, M. Histoire et cinéma: deux amours difficiles. **Cinéma Action**, Paris, 1/47, 1988
- _____. O cinema como fonte de História. In: In: FEIGELSON, K.; NÓVOA, J.FRESSATO, S. (Org.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História.** São Paulo, Editora UNESP, 2009, p. 99- 132.
- LAROSSA, J.B. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- LINDEPERG, Sylvie. **Nuit et brouillard, un film dans l'histoire.** Paris, Odile Jacob, 2007
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna.** Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LOMBARDI, Giancarlo. La Passione Secondo Marco Bellocchio Gli Ultimi Giorni Di Aldo Moro. **Annali d'Italianistica** 25 (2007): 397–408. [http:// www.jstor.org/stable/24016172](http://www.jstor.org/stable/24016172), acessado em 14/09/2023

- LUNA, J.M.F. Resenha **Internationalizing the curriculum**. LEASK, Betty. (2015). New York: Routledge, 198pp. (no prelo da Revista Brasileira de Educação - rbe@anped.org.br www.anped.org.br) Acesso em 02/02/17.
- MARTINS, Zeloí Ap . Cinema e história: as convergências da linguagem, da cultura, e da memória na obra filmica Joaquim. RAMOS, Maria Marcos (org). El cine como reflejo de la historia, de la literatura y del arte en la filmografía hispano brasileña , Centro de Estudios Brasileños, Universidad de Salamanca, 2019, 594-604
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **O Cotidiano da escola e a sala de aula: O fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MOSÉ, V.(org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- MORETTIN, Eduardo. **Humberto Mauro, cinema, história**. São Paulo, Alameda, 2013
- _____. O cinema brasileiro e os filmes históricos no regime militar. In:NAPOLITANO, Marcos; MORETTIN, Eduardo (Orgs). *O cinema e as ditaduras militares*. FAMECOS/Intermeios/FAPESP, 2018, 15-32
- _____. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *História. Questões e debates*. Curitiba, v. 38, n.38, p. 11-42, 2003
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.
- NOVA, Cristiane C. Narrativas Históricas e Cinematográficas. In: FEIGELSON, K.; NÓVOA, J.FRESSATO, S. (Org.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. São Paulo: UNESP, 2009
- NOVA, Cristiane.; NOVA, C. O Cinema e o Conhecimento da História. **O Olho da História**. Salvador, v. 2, n.3, p. 217-234, 1996.;

- ODIN, Roger. (2012). Filme documentário, leitura documentarizante. *Significação: Revista De Cultura Audiovisual*, 39(37), 10-30. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2012.71238>
- OLIVEIRA, Valéria. *Carne de Fieras, Barrios Bajos e Aurora de Esperanza* - o melodrama anarquista na produção cinematográfica da CNT, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Dissertação de Mestrado em História Social, Universidade de São Paulo, 2011.
- PACHECO, J.A. **Currículo: teoria e práxis**. 3ed. Portugal: Porto Editora, 2001.
- PEREIRA, Caroline L. Magnaguagno. Cinema de ficção e história: um exercício de análise fílmica a partir dos três primeiros filmes de Martin Scorsese (1967-1973). Campinas, Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, UNICAMP, 2020
- RAMOS, Alcides. **O Canibalismo dos fracos**. Bragança Paulista, EDUSF, 2001
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **A fabula cinematográfica**. Campinas: Papiрус, 2013.
- _____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo, Paz & Terra, 2012 (2a)
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História. **História da Historiografia**, nº 2, p. 27, 2009. Disponível em: www.ichs.ufop.br/rhh Acesso em 22.07.2024.
- SANCHEZ-BIOSCA, Vicente. A propósito de la memoria y la imagen de los campos de la muerte. In: LOZANO, A. (Ed.). **La memoria de los campos: el cine y los campos de concentración**. Valencia: Editora de la Mirada, 1999
- SCHNAIDERMAN, B A arca de Sokurov. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 203-205, dezembro/fevereiro 2002-2003
- SELIGMANN-SILVA, Marcio. O filho de Saul, de László Nemes: um novo mito de Auschwitz? **Arquivo Maaravi**. UFMG, 2016. Disponível em 14335-Texto do artigo-39225-1-10-20190628.pdf, acessado em 14/09/2021
- SILVA, Roseli P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOMMER, Doris. **Ficções de fundação: os romances nacionais da América Latina**. Belo Horizonte, UFMG, 2004
- SORLIN, Pierre. **La storia nel film. Interpretazione del passato**. Firenze: La Nuova Italia, 1984;

- _____. **La sociología del cine.** Apertura para la historia de mañana. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- TOPLIN, Robert. The Filmmaker as Historian. **The American Historical Review**, Vol. 93, No. 5, pp. 1210-1227, Dec., 1988Oxford University Press / American Historical Association, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1873536>, acessado em 25/05/2021.
- XXXXXXXXXXXX: **Projeto Político Pedagógico**, 2024.
- VEZENTINI, Carlos. Maria Quitéria de Jesus: história e cinema. *Anais do Museu Paulista*, 29, p. 25-49, 1979
- WENDEN, David J. Battleship Potemkin -Film and Reality. In: SHORT, K.R.M. (Org.). **Feature Films as History**, London: Croo Helm, 1981
- WHITE, Hayden. Historiography and historiophoty. *The American historical review*, Chicago, v. 93, n. 5, dec 1988, p. 1193-1199. Disponível em <http://www.courses.commarts.wisc.edu/955/documents/h-white-historiophoty.pdf> , acessado em 26/5/2021
- XAVIER, Ismail. De Monumentos e alegorias políticas. A Babilônia de Griffith e a dos Taviani. **Estudos de Cinema**. São Paulo, n. 2, p. 125-152, 1999. DOI: 10.5216/cei.v11i2.748, acessado em 26/05/2021
- _____. **O cinema brasileiro moderno**, São Paulo, Paz & Terra, 2001
- ZAGARRIO, Vito. Vincere: the never-ending story of film and fascism. In :LUZZI, G. (ed). **Italian Cinema from the Silent Screen to the Digital Image**. Bloomsbury Academic, 2019.

ANEXOS

ANEXO A

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico, instrumento de exercício da autonomia pedagógica e de gestão do estabelecimento de ensino, observados os parâmetros norteadores, representa um dos meios de viabilizar uma educação de qualidade. Este documento tem como objetivo primeiro, atender aos requisitos legais conforme as leis e diretrizes e bases de nosso país, bem como alicerçar nossa missão enquanto comunidade educacional de princípios e bilíngue, que são base da excelência educacional que servirá como norte à nossa Instituição frente a comunidade que atendemos. Entendemos que educação em seu sentido amplo tem no seu processo, a responsabilidade de transmitir a próxima geração conhecimentos e princípios que a capacitem a uma participação construtiva na sociedade.

Creemos que educar uma criança é trabalhar em um projeto de vida, o que compete primordialmente aos pais, como responsáveis diretos pelos resultados. No entanto, fundamental é reiterar o papel do professor enquanto aquele que media todas as fases do projeto em conjunto com os educandos. Escola pioneira em educação internacional no Vale do Itajaí, Santa Catarina, a XXXXXXXXXXXX tem como principal objetivo preparar os alunos para que sejam cidadãos do mundo através de um convívio multilíngue e de programas com excelência educacional que promovam a cultura brasileira e as estrangeiras, favorecendo assim, o desenvolvimento intelectual e social dos seus alunos.

A XXXXXXXXXXXX promove a formação de cidadãos globais dentro da sua comunidade escolar através do uso das línguas de instrução portuguesa e inglesa, e através do respeito e incentivo das línguas diversas, garantindo assim, uma integração e compreensão solidária dos povos e das culturas diversas.

Além do currículo brasileiro que segue a legislação educacional nacional, os alunos participam de um programa com visão internacional e rigor acadêmico que incentiva o conhecimento através da pesquisa e do compromisso com a aprendizagem. As aulas desse currículo internacional são ministradas em inglês, promovendo assim, desde a primeira infância, a ampliação e a eficiência na comunicação em duas línguas, e conseqüentemente maiores oportunidades culturais, sociais e acadêmicas.

I. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE CONCRETA DOS SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO, CONTEXTUALIZADOS NO ESPAÇO E NO TEMPO

A XXXXXXXXXXXX, neste documento doravante denominada apenas XXXXXXXXXXXX, foi fundada em novembro de 2014, e desde então está situada na Avenida Oswaldo, 2000, Bairro Praia Brava, em Itajaí (SC). Esta região no norte Santa Catarina recebe uma população oriunda de diversos estados e países que vem em busca de oportunidades profissionais, pessoais e de qualidade de vida. A XXXXXXXXXXXX tem, desde 2014, o objetivo de oferecer a essa população uma escola de referência acadêmica e de reconhecimento internacional, observando a filosofia pedagógica do International Baccalaureate Organization, neste documento doravante denominado apenas IB.

A XXXXXXXXXXXX atende as seguintes etapas da Educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, e Ensino Médio.

Atualmente é uma escola com 320 estudantes, abrangendo Nursery, PK1, PK2, Kindergarten, na Educação Infantil, bem como os nove anos correspondentes ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e os três anos correspondentes ao Ensino Médio.

A XXXXXXXXXXXX está situada num bairro no qual os moradores possuem alto poder aquisitivo. A distância dos estabelecimentos congêneres é de aproximadamente de 1000m. A maior parte dos pais possui graduação em nível superior e trabalha com negócio próprio, em estabelecimentos ou repartições públicas.

II. MISSÃO, VISÃO, VALORES E OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO

- a) A **missão** da XXXXXXXXXXXX é a de orientar os alunos a se desenvolverem em um ciclo de aprendizagem permanente, estimulando o pensamento ético e crítico, para se tornarem cidadãos de um mundo sem fronteiras culturais e linguísticas.
- b) Sua **visão** é a tornar-se uma escola de referência nacional e internacional pela excelência acadêmica, compromisso ético, social e multicultural. A educação na visão do IB:
 - concentra-se nos alunos: Os programas do IB centrados nos alunos promovem relacionamentos saudáveis, responsabilidade ética e desafio pessoal;
 - desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem eficazes: Os programas do IB ajudam os alunos a desenvolver as atitudes e habilidades que necessitam para o sucesso acadêmico e pessoal
 - trabalha dentro dos contextos globais: Os programas do IB aumentam o entendimento de línguas e culturas e exploram ideias e assuntos mundialmente importantes;
 - explora conteúdos importantes: Os programas do IB oferecem um currículo amplo e equilibrado, conceitual e conectado.
 - A Missão e a Visão da XXXXXXXXXXXX baseiam-se nos **valores** de Autonomia, Comprometimento, Ética, Iniciativa, Reflexão, Respeito e Responsabilidade.

- A educação da XXXXXXXXXXXX, em consonância com a filosofia do IB tem como **objetivos**:oferecer uma educação de excelência através de um programa holístico aos seus estudantes;
- preparar estudantes da comunidade local e internacional, através dos programas educacionais brasileiro e internacional;
- preparar estudantes para que se tornem cidadãos do mundo, através de um convívio multilíngue que oportunize o desenvolvimento intelectual, democrático e social;
- promover aos estudantes uma compreensão solidária de povos e culturas diversas;
- promover o estudo de línguas adicionais para ampliação de possibilidades sociais, culturais e acadêmicas;
- incentivar a continuação dos estudos, da cultura e da língua materna de seus estudantes;
- reconhecer cada estudante como indivíduo, propiciando experiências de aprendizado individual e atenção individualizada.

A escola tem um papel fundamental para um bom andamento da sociedade em geral. Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinâmica das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Sendo assim, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada à formação humana, é necessário que o processo ensino-aprendizagem, seja coerente com:

- a) o seu papel na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural e social.
- b) o exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça baseado em uma educação por princípios.

O processo educacional não deve ser instrumento de imposição, e sim um projeto da sociedade ou de uma nação. Para isso se faz necessário uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade de formação a ser oferecida a todos os educandos. Por isso, propomos um ensino de qualidade com uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando interesses e as motivações dos educandos e garantindo-lhes as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuarem com competência, dignidade e responsabilidade social no meio em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo.

Entendemos que essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Entendemos que nossa Instituição de ensino, hoje mais do que nunca, necessita assumir-se como espaço social de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, pois temos a função de garantir condições para que nosso educando construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, assumimos o compromisso de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem com metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico, capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, levamos em conta que é necessário uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às próprias capacidades, interagindo de modo organizado e integrado num trabalho de equipe.

Enfim, buscamos um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas fazer parte dela.

III. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica da XXXXXXXXXXXX respeita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional- LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8069/90, assim como o estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Respeitando também as deliberações do Conselho Nacional e Estaduais de Educação do Estado de Santa Catarina, da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Além de trabalhar com base da observância da filosofia pedagógica do IB a XXXXXXXXXXXX busca possibilitar o acesso ao saber sistematizado, compreendendo toda a prática pedagógica fundamentados na perspectiva construtivista e histórico-cultural. Estabelecendo uma estreita relação entre educação e formação humana, valorizando o papel da escola como instituição que possibilita

aos alunos a apropriação do conhecimento sistematizado e que estes participem ativamente no processo de desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies se origina de sua vida em sociedade, do trabalho, conforme a abordagem pedagógica Histórico-Cultural, teoria criada por um grupo de psicólogos soviéticos, liderado por L. S. Vygotsky (1896-1934), cujo princípio orientador é a dimensão sócio-histórica do psiquismo.

As formulações Vygotskianas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conceito de mediação e conceito de zona de desenvolvimento proximal, nos fornecem importantes subsídios para a criação de situações propícias ao aprendizado. A importância da Teoria Histórico-Cultural para a educação escolar é melhor compreendida quando entendemos o conceito de mediação por ela defendida. Segundo Oliveira, [...] mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser 'direta' e passa a ser 'mediada' por esse elemento (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Os instrumentos físicos ampliam a capacidade humana de interagir com a natureza; já os instrumentos simbólicos aumentam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação. Para Vygotsky, o contato com o grupo cultural fornece os instrumentos e signos que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. É através dos instrumentos e signos que o indivíduo internaliza a cultura e esse processo é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano.

O processo de internalização não é um processo de absorção passiva e consiste numa série de transformações: A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (VYGOTSKY, 1984, p. 64-65). À medida que a criança interage com o ambiente social, assimila esse social e dele se apropria individualmente. Assim, toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro na relação entre indivíduos e, depois, internamente. Tudo o que a criança aprende com o adulto ou com outros vai sendo elaborado e incorporado por ela e o aprendizado promove o desenvolvimento.

Também na escola acontece um processo de apropriação que leva ao desenvolvimento. A apropriação de determinados conceitos possibilita o estabelecimento de relações, análises e generalizações. As implicações da educação escolar na formação dos sujeitos se evidenciam quando observamos a mudança no desenvolvimento de indivíduos que se apropriaram de conceitos científicos, pois se relacionam com os outros e com o mundo de forma diferente, ou seja, de modo não mais direto, mas mediado por signos, por conceitos. Considerando-se a importância do social no desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal que esclarece suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

O aprendizado gera o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem amplia o nível de desenvolvimento, que, por sua vez, possibilita aprendizagens mais complexas. Vygotsky denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente, de nível de desenvolvimento real. É importante atentar para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também a zona de desenvolvimento proximal, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de crianças mais experientes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984, p. 97). O fato de que o desempenho de uma pessoa pode ser alterado pela interferência de outra na sua zona de desenvolvimento proximal é fundamental na teoria de Vygotsky, mas é importante esclarecer que a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer a partir de um determinado nível de desenvolvimento.

A observação desses níveis na intervenção pedagógica é de suma importância e pode representar o fracasso ou sucesso no ensino e no desenvolvimento esperado do aluno. Para Vygotsky, [...] ‘o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial’ [...] Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra (VYGOTSKY, 2003, p.17).

Partindo-se dessas reflexões, organizamos o ensino através da observação do nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal para a intervenção pedagógica. Ao atuar na zona desenvolvimento proximal do aluno, o professor contribui para que novos conteúdos sejam apropriados. Fontana (1998) propõe: Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. (FONTANA E CRUZ, 1998, p 66).

A correta intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal, intervenção essa direcionada para o ensino de conteúdos sistematizados, de forma organizada, conduzindo o aluno à apropriação de conceitos científicos promove o desenvolvimento cognitivo. Para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos é de suma importância observar a relação que existe entre conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos, desenvolvidos de forma assistemática no decorrer das atividades e convivência social, diferenciam-se dos conceitos científicos – desenvolvidos em situações formais de ensino. É um processo que envolve análise, síntese e generalização, formando novas capacidades e interferindo na forma e conteúdo do pensamento do aluno.

Assim, um dos aspectos principais dos estudos de Vygotsky sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estarem ligados, mas seguirem caminhos distintos. Os conceitos espontâneos já desenvolvidos são caminho para o conceito científico. A escola, ao trabalhar com os conceitos científicos proporciona aos alunos procedimentos de ensino que favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e o seu uso cotidiano, envolvendo-os em situações-problema cujas resoluções exijam conhecimentos mais complexos do que aqueles que os alunos já possuem.

A capacidade de utilizar os conceitos como instrumentos de sua atividade mental promovem no aluno um pensamento mais complexo, mais reflexivo, pois os processos psicológicos envolvidos na apropriação dos conhecimentos são ativados quando o ensino é bem organizado e conduzido.

Segundo afirma Vygotsky: O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. (VIGOTSKI, 2001, p. 350). Uma vez apropriados, os conceitos científicos se tornam para o educando ferramentas psicológicas que potencializam novas abstrações, ou seja, a aprendizagem escolar promove o desenvolvimento. Mas, para criar condições propícias a essa aprendizagem é fundamental que o educador compreenda de forma aprofundada a diferença existente entre os conceitos espontâneos e científicos, o processo de desenvolvimento desses conceitos e a relação de dependência existente entre eles.

Portanto, uma educação para a formação humana e não apenas para a sobrevivência. O ensino tem como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais que, qualitativamente, transcendem em muito a informação e ou a formação almejada pelo capital. A educação não pode mudar a sociedade, até porque é parte dela, mas pode gerar um clima favorável à transformação (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p. 25). Propiciando ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, a essa educação, descartamos das atividades escolares, as ações acessórias que desviam as ações pedagógicas do foco da apropriação de conceitos sistematizados pelos alunos. Para que se efetive essa educação com vistas às necessidades sociais, o ponto de partida será a instrumentalização de todos os profissionais da educação para que se conscientizem da importância do conteúdo escolar trabalhado no sentido exposto, da importância do papel do professor na intervenção pedagógica e da convicção de que assim atuando contribuirão para a emancipação humana.

IV - SOBRE O PROGRAMA INTERNACIONAL

Fundado em 1968 em Genebra, na Suíça, o IB é uma fundação educacional sem fins lucrativos cujo objetivo é desenvolver as habilidades sociais, intelectuais, pessoais e emocionais que precisamos para viver, aprender e trabalhar em um mundo globalizado. O IB oferece 04 (quatro) programas de educação internacional, a saber *Primary Years Programme* (PYP), que corresponde à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I; o *Middle Years Programme* (MYP), que corresponde aos Ensino Fundamental II; o *Diploma Programme* (DP), que corresponde ao Ensino Médio, e o *Career Programme* (CP), de natureza profissionalizante. Os Programas são oferecidos em três línguas: Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa, sendo que cada instituição que utiliza a filosofia IB poderá optar pela língua oficial de instrução que desejar. Escolas afiliadas devem obter autorização expressa do IB para oferecer qualquer um dos programas. Maiores informações podem ser obtidas através do *website* ibo.org.

Escolas afiliadas devem passar por um extenso processo para obter a autorização para oferecer os programas do IB, conforme seguem em ordem:

- **Fase de consideração:** Fase na qual a escola pondera e alinha sua própria e missão à filosofia IB;
- **Fase de requerimento de candidatura:** Fase na qual a escola, já cadastrada, entra com o processo para consultoria externa e alinhamento das práticas já desenvolvidas. Pagamento de taxa de afiliação;
- **Fase de decisão de candidatura:** Fase na qual a Organização pondera sobre a documentação produzida até o momento e se há divergências a serem corrigidas;
- **Fase de consulta:** Fase na qual a Organização faz a visitação para avaliação primária e uma consultoria prévia;
- **Fase de requerimento para autorização:** A instituição será contactada pelo IB para a visitação de autorização do programa escolhido;
- **Visitação externa:** Um grupo de auditores visita a escola para verificação das práticas, documentação interna e externa, ouvidoria da comunidade em geral;
- **Decisão de autorização:** dois resultados possíveis (a) Carta de autorização e relatório ou (b) Carta de autorização e *feedback* em assuntos que devem ser revistos.
- **Revisão:** O Programa é reavaliado a cada 04 (quatro) anos para que se mantenha a excelência acadêmica.

É obrigatório o treinamento e certificação internacional dos membros docentes da comunidade acadêmica. A XXXXXXXXXXXX possui autorização para oferecer dois dos programas do IB, o

Primary Years Programme (PYP) e o *Diploma Programme (DP)*. Constam dos planos de expansão da escola buscar a autorização para a oferta do *Middle Years Programme (MYP)*.

Na observância da Resolução CEE/SC número 87/2016, e tendo em mente a valorização do pluralismo de ideias e culturas, a XXXXXXXXXXXX no caráter de escola em fase de visitação externa (descrita nos passos acima), anexa ao presente instrumento:

- a documentação pertinente ao IB (anexo 1);
- documento firmando a parceria da XXXXXXXXXXXX com entidade que oportuniza intercâmbios aos docentes e discentes mediante convênios com entidades estrangeiras (anexo 2);
- documento firmado com a Cultura Inglesa, para a realização de cursos de capacitação (anexo 3).

Ainda nos termos da Resolução CEE/SC número 87/2016, a XXXXXXXXXXXX, como entidade educacional internacional, não é representante de nenhum país, tampouco é objeto de acordo bilateral, e portanto haja vista o dispositivo legal, não necessita de um diretor estrangeiro, somente de um diretor brasileiro. A XXXXXXXXXXXX aceita estudantes quaisquer nacionalidades, os quais, não obstante o aceite, devem participar ativamente de todas as atividades escolares.

V - DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A XXXXXXXXXXXX tem na sua organização administrativa escolar um Diretor Geral, Coordenadores e Orientadores Pedagógicos, sendo destes últimos, a responsabilidade pedagógica da Escola.

O Colegiado de Docentes, equipe de apoio pedagógico, é formado pelos professores sempre que se fizer necessário. A presidência deste Colegiado de Docentes será sempre do Diretor. Fazem parte deste Colegiado de Docentes: Diretor, Coordenadores e Orientadores Pedagógicos e todos os professores de classe.

Na organização dos serviços administrativos a Escola conta com o apoio do Serviço de Secretaria, do Setor Financeiro e do Setor de Serviços Gerais.

A Educação Básica observa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também oferece o currículo internacional do IB. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania global e fornecer-lhe meios para progredir no aprimoramento acadêmico e se preparar para o mercado de trabalho. A composição curricular é apresentada em quadros curriculares, com indicação de cada curso, das disciplinas e sua distribuição por ano e suas respectivas cargas horárias. A XXXXXXXXXXXX oferece a Educação Básica nas seguintes etapas:

- Educação Infantil – a partir de 03 (três) anos de idade.

- Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano.
- Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano.
- Ensino Médio.

As turmas são organizadas com esse quadro funcional da seguinte forma:

EDUCACAO BÁSICA	TURMA	FAIXA ETÁRIA
Educação Infantil	Nursery	2 ANOS
	PK 1	3 ANOS
	PK 2	4 ANOS
	Kindergarten	5 ANOS
	1º ANO	6 ANOS
	2º ANO	7 ANOS
Ensino Fundamental I	3º ANO	8 ANOS
	4º ANO	9 ANOS
	5º ANO	10 ANOS
	6º ANO	11 ANOS
Ensino Fundamental II	7º ANO	12 ANOS
	8º ANO	13 ANOS
	9º ANO	14 ANOS
	1º ANO	15 ANOS
Ensino Médio	2º ANO	16 ANOS
	3º ANO	17 ANOS

Da Educação Infantil

Na Educação Infantil o programa curricular é estabelecido na filosofia do IB, através da execução do *Primary Years Programme (PYP)*. A Educação Infantil tem como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Na Educação Infantil são respeitados os seguintes princípios:

- a) Éticos: da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- a) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- b) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais.

A Educação Infantil da XXXXXXXXXXXX promove práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguístico e social das crianças.

Os alunos participam de atividades lúdicas, em unidades e projetos temáticos, que promovem o desenvolvimento de suas potencialidades de uma forma planejada e adequada à sua faixa etária.

As atividades pedagógicas na Educação Infantil incluem: artes, música, educação física, ciências, tecnologia, atividades motoras e matemáticas. A linguagem está presente em todas as aulas e é desenvolvida de uma maneira natural e contextualizada promovendo a comunicação. As crianças aprendem a interagir, a fazer parte de um grupo, respeitar uns aos outros, suas diferenças culturais e individuais.

O processo de pré-alfabetização inicia-se na turma de 05 (cinco) anos, e acontece de forma bilíngue e simultânea. Enfatiza-se o processo da alfabetização através da construção da língua escrita, relacionando letras e sons, discriminando e visualizando as famílias silábicas.

A Avaliação da Educação Infantil realizar-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. A criança é avaliada em seu desenvolvimento por seus progressos individuais, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, garantindo a formação ininterrupta e continuada da criança, sem o objetivo de seleção e/ou promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação ocorre através de observações das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. O registro das informações é entregue no Boletim Escolar aos responsáveis ao final de cada bimestre.

As crianças vivenciam a rotina escolar na Língua Inglesa, e através das atividades pedagógicas desenvolvem um vocabulário que as permitem comunicar de maneira efetiva. A aquisição de linguagem é construída de maneira individualizada e em grupo. Através das músicas, histórias, e brincadeiras, a linguagem e a comunicação se expandem progressivamente.

Os professores da Educação Infantil garantem o bem-estar físico e emocional dos alunos. As atividades são planejadas com objetivos diversos, dentre eles, o estabelecimento de regras e combinados, a promoção e o incentivo das trocas, a resolução de conflitos e a interação dos alunos dentro do seu grupo de maneira independente. Através das atividades, os professores irão auxiliar os alunos a construírem sua própria identidade e a respeitar as particularidades do próximo, como também favorecer o crescimento do sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade escolar. A Educação Infantil, através do seu currículo internacional, oferece um programa ricamente planejado em experiências pedagógicas que potencializam o desenvolvimento e consciência sobre seu papel na sociedade de forma dinâmica e ativa da linguagem, do mundo letrado, do conceito matemático, das ciências e da compreensão do mundo. As crianças aprendem a se expressar e a apreciar diversas formas de arte.

O desenvolvimento físico na Educação Infantil é feito de forma multidisciplinar para que as crianças se mantenham ativas, desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades motoras. A escola foi projetada para que as crianças possam explorar com segurança o ambiente.

A Educação Infantil organizar-se-á em turmas de 02 (dois) anos, 03 anos (três), turma de 04 anos (quatro) e turma de 05 anos (cinco), cumprindo anualmente o mínimo de 1200 (mil e duzentas) horas distribuídas em 201 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Do Ensino Fundamental I

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o programa curricular é o estabelecido na filosofia do IB, através da execução do *Primary Years Programme (PYP)*. No Ensino Fundamental, a Proposta Pedagógica privilegia a Língua Inglesa como principal língua de instrução, o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando, para isso, os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum (BNCC), da parte diversificada e do currículo internacional do Programa IB trabalhado fundamentalmente em contextualização inter ou transdisciplinar. A Língua Portuguesa é utilizada em aulas de conteúdo exclusivamente local como o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil.

O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
- III. o desenvolvimento da proatividade da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos sociais como o de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- V. as práticas de avaliação terão ênfase na avaliação qualitativa sobre a quantitativa, independentemente do critério de atribuição de notas ou conceitos.

Os professores utilizam portfólios, fichas individuais de acompanhamento e observação dos alunos com os itens a serem preenchidos e condizentes com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais desenvolvidos. Os componentes curriculares da Base Nacional Comum como também da Parte Diversificada são trabalhados de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar integrando os conhecimentos, habilidades e competências.

A Avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno, como também ao final de etapas. Portanto as avaliações formativas e somativas apresentam dados que irão guiar o trabalho do professor e o progresso do aluno. A avaliação formativa fornece resultado imediato e frequente sobre o processo de aprendizagem, estas poderão ser atividades de classe, ditados, jogos pedagógicos, entre outros. A avaliação somativa finaliza períodos e busca um resultado ao final de um determinado período, portanto esta avaliação é culminante.

O Ensino Fundamental I organizar-se-á em anos: do 1º ao 5º ano, para alunos que deverão ter a idade, de acordo com a faixa etária do ano a ser cursado, completa ou a completar até 31 de março.

É observado no Ensino Fundamental I o cumprimento anual do mínimo de 1200 (mil e duzentas) horas distribuídas em 201 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Do Ensino Fundamental II

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental II o programa curricular é baseado na filosofia do IB, através da execução do *Middle Years Programme (MYP)*. No Ensino Fundamental II, a Proposta

Pedagógica privilegia a Língua Inglesa como principal língua de instrução, o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando, para isso, os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum, da parte diversificada e do currículo internacional do Programa IB trabalhado em contextualização interdisciplinar. A Língua Portuguesa é utilizada em aulas de conteúdo exclusivamente local como o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil.

O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o refinamento das habilidades de aprendizagem, tendo como meios básicos, o pleno domínio das línguas de instrução e das habilidades de correlação e transferência de conhecimento entre disciplinas;
- II. a apreciação e reflexão crítica sobre o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade e sobre o nosso papel como indivíduos inseridos nesta sociedade;
- III. o desenvolvimento da pró-atividade da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores que servem a um propósito local.
- IV. a valorização dos vínculos sociais como o de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta em uma vida social que cultiva a diversidade cultural.
- V. A participação ativa na comunidade por meios de ações e serviços comunitários.
- VI. desenvolvimento de uma consciência de cidadania global.

As práticas de avaliação terão ênfase na avaliação processual formativa e somativa, independentemente do critério de atribuição de notas ou conceitos.

Os professores utilizam fichas individuais de acompanhamento e observação dos alunos com os itens a serem preenchidos e condizentes com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais desenvolvidos em avaliações formativas. Os componentes curriculares da Base Nacional Comum como também da Parte Diversificada são trabalhados de maneira interdisciplinar integrando os conhecimentos prévios, habilidades a serem desenvolvidas e competências.

A Avaliação nas séries finais do Ensino Fundamental II acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno, como também ao final de etapas. Portanto as avaliações formativas e somativas apresentam dados que irão guiar o trabalho do professor e o progresso do aluno. A avaliação formativa fornece resultado imediato e frequente sobre o processo de aprendizagem. Esse

tipo de atividade poderá se dar através de testes, etapas inacabadas de projetos individuais ou de grupo, pré-apresentações, reuniões com consultor pedagógico, devolutivas de etapas distintas de pesquisa, entre outros. A avaliação somativa finaliza períodos e busca um resultado ao final de um determinado período, portanto esta avaliação é culminante. Ela se formaliza através de bandas de avaliação de cada disciplina em consonância com o IB.

O Ensino Fundamental II organizar-se-á do 6º ao 9º ano. No Ensino Fundamental II há o cumprimento anualmente do mínimo de 1200 (mil e duzentas) horas distribuídas em 201 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Do Ensino Médio

No Ensino Médio o programa curricular é o estabelecido na filosofia do IB, através da execução do *Diploma Programme (DP)*. No Ensino Médio, a Proposta Pedagógica privilegia a Língua Inglesa como principal língua de instrução, o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando, para isso, os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum, da parte diversificada e do currículo internacional do Programa IB trabalhado em contextualização interdisciplinar. A Língua Portuguesa é utilizada em aulas de conteúdo exclusivamente local como o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil.

O Ensino Médio tem por objetivo a continuação, o aprofundamento e o refinamento da formação básica do cidadão, mediante:

- I. o refinamento das habilidades de aprendizagem, tendo como meios básicos, o pleno domínio das línguas de instrução e das habilidades de correlação e transferência de conhecimento entre disciplinas;
- II. a apreciação e reflexão crítica sobre o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade e sobre o nosso papel como indivíduos inseridos nesta sociedade;
- III. o desenvolvimento da proatividade da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores que servem a um propósito local e global;
- IV. a valorização dos vínculos sociais como o de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta em uma vida social que cultiva a diversidade cultural;
- V. participação ativa na comunidade por meios de ações e serviços comunitários.
- VI. o desenvolvimento de uma consciência de cidadania global.

As práticas de avaliação têm ênfase na avaliação processual formativa e somativa, independentemente do critério de atribuição de notas ou conceitos.

Os professores utilizam fichas individuais de acompanhamento e observação dos alunos com os itens a serem preenchidos e condizentes com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais desenvolvidos em avaliações formativas. Os componentes curriculares da Base Nacional Comum como também da Parte Diversificada são trabalhados de maneira interdisciplinar integrando os conhecimentos prévios, habilidades a serem desenvolvidas e competências.

A Avaliação nas séries finais do Ensino Médio acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno, como também ao final de etapas. Portanto as avaliações formativas e somativas apresentam dados que irão guiar o trabalho do professor e o progresso do aluno. A avaliação formativa fornece resultado imediato e frequente sobre o processo de aprendizagem. Esse tipo de atividade poderá se dar através de testes, etapas inacabadas de projetos individuais ou de grupo, pré-apresentações, reuniões com consultor pedagógico, devolutivas de etapas distintas de pesquisa, entre outros. A avaliação somativa finaliza períodos e busca um resultado ao final de um determinado período, portanto esta avaliação é culminante. Ela se formaliza através de bandas de avaliação de cada disciplina em consonância com o IB.

O Ensino Médio está organizado em anos: do 1º ao 3º ano. No Ensino Médio há o cumprimento anualmente do mínimo de 1200 (mil e duzentas) horas distribuídas em 201 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Os Quadros Curriculares possuem componentes oriundos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória em âmbito nacional, e componentes curriculares diversificados oriundos dos programas do IB. Esta parte diversificada se justifica para atender as necessidades, às possibilidades e peculiaridades locais e internacionais aos Planos de Ensino da XXXXXXXXXXXX.

VI - DA AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: identificar as potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios provas, questionários, dentre outros, tendo em conta sua adequação a sua faixa etária e as características de desenvolvimento do

educando; fazer prevalecer os aspectos qualitativos de aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da lei n. 9393/96; assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos durante o ano letivo; prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo; assegurar tempos e espaços de reposição de conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; possibilitar a aceleração dos estudos para os alunos com defasagem idade-ano. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, como parte do currículo é redimensionadora da ação pedagógica e deve, conforme Resolução do CNE no 07 de 14 de dezembro de 2010, art. 32, e seus incisos:

I – Assumir um caráter processual, formativo, participativo, dialógico e inclusivo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos/ as, crias condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos/as;

II- respeitar as características individuais e socioculturais dos sujeitos envolvidos;

III- realizar diagnóstico inicial e recolher informações de forma contínua; interpretando-as de acordo com critérios previamente definidos a fim de tomar decisões em benefício das aprendizagens individuais;

IV- reorientar o processo de apropriação e construção do conhecimento do aluno/a;

V - Perfil dos sujeitos que justificam e instituem a vida da e na escola, ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura, professor-estudante e estabelecimento de ensino;

VII – BASES NORTEADORAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

No Ensino Fundamental a avaliação objetivará:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- Aquisição dos conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo.
- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- Desenvolver o processo de aquisição da Língua Inglesa, através de projetos de forma lúdica, assim oportunizando a vivência com a segunda língua.

No Ensino Médio a avaliação objetivará:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o aprofundamento nos estudos.
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Além dos conteúdos-padrão, é ponto essencial do ensino a arte de organizar o pensamento: religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata de favorecer a aptidão natural, de contextualizar e globalizar, isto é, de relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Diante disso, a organização do currículo trabalha com os conceitos de multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Entende-se por multidisciplinaridade a percepção das unidades e descontinuidades entre as disciplinas.

Entende-se por interdisciplinaridade a consciência das relações de continuidade e descontinuidade entre as disciplinas.

Entende-se por transdisciplinaridade a ruptura das barreiras dos objetos das ciências.

Acrescem, ao conteúdo descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas transversais sobre os quais dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade. Tais temas, por sua própria natureza de transversalidade, não integram o currículo como disciplinas, mas fazem parte, sob o enfoque da problemática pertinente a cada um, das áreas de estudo e do trabalho educativo.

Nas aulas práticas e visitas técnicas, tratamos da interação do homem com seu meio ambiente, do respeito às condições de acesso a condições básicas de sobrevivência e do respeito a todas as formas de vida. Abrange assuntos como conservação, recuperação e preservação ambiental, desperdício, consumo e reciclagem.

VIII – AÇÕES DE AVALIAÇÃO INTERNA

Na Educação Infantil

A avaliação é realizada mediante a análise do desenvolvimento da criança baseando-se no observado na prática docente e no portfólio de atividades do aluno. Uma ficha de avaliação estruturada é preenchida e entregue para a família semestralmente. Essa ficha padroniza a avaliação, mas também permite que o professor teça comentários distintos para cada criança em um espaço destinado a observações. Em apêndice seguem os protocolos de avaliação para as turmas da Educação Infantil. A avaliação é conduzida de acordo com a observação de critérios e comportamentos.

Os pais ou responsáveis que desejarem, podem agendar uma reunião com a professora e a coordenadora pedagógica a fim de sanar dúvidas e fazer pontuações e sugestões.

A criança será avaliada em seu desenvolvimento por seus progressos individuais, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, garantindo a formação ininterrupta e continuada da criança, sem o objetivo de seleção e/ou promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

A avaliação do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverá proporcionar aos alunos/as:

- Autoavaliação, através da reflexão sobre seus avanços e dificuldades, visando ao seu envolvimento e comprometimento com o processo de construção histórica singular e coletiva;
- A possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (LDB 9394/96 –art. 24, inciso V, alínea b);
- A possibilidade de avanço nos estudos mediante verificação do aprendizado (LDB 9394/96 art.24, inciso V, alínea c);
- O aproveitamento de estudos concluídos com êxito (LDB 9391/96 – art. 24, inciso V, alínea d);
- A matrícula na etapa adequada, independente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela equipe pedagógica, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno/a (LDB 9394/96 – art. 24, inciso I, alínea c);
- A obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente, paralela ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar (LDB 9394/96 art. 24, inciso V, alínea e).

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem deverão ser diversificados, como: observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, provas orais e escritas, questionários, relatórios, autoavaliação, produção textual, pesquisas, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do aluno/ a(Resolução CNE no 07 de 14 de dezembro de 2010, art. 32, inciso II) e deverão obedecer as seguintes regras:

- Para os alunos do Primeiro Ano o acompanhamento das avaliações será feito de forma processual e contínua sem a utilização de instrumentos avaliativos específicos. As avaliações mensais e bimestrais serão introduzidas a partir do 4º bimestre.
- Os critérios avaliativos deverão ser previamente registrados no plano de aula.
- O resultado dos instrumentos avaliativos deverá ser registrado pelo professor no diário de classe diariamente e no sistema semanalmente, constando o instrumento utilizado e a data de sua aplicação.
- Os valores das questões ou dos itens da questão deverão ser informados aos alunos por escrito, no próprio instrumento avaliativo.
- Os alunos terão o direito de conhecer o resultado decorrente das atividades de avaliação da aprendizagem em um prazo de no máximo 5 dias úteis, e deverão apresentar para o professor com a assinatura do responsável (as avaliações do Ensino Fundamental I ficarão arquivadas na escola, e entregues no fim do ano letivo)
- O professor deverá, ao devolver a avaliação, discutir com os alunos/as os resultados e colocar em prática o planejamento para a recuperação das aprendizagens, conforme resultados apresentados.
- Os alunos que não obtiverem 14 pontos no primeiro e segundo semestre, ficarão em recuperação a ser realizada no recesso.
- O professor poderá solicitar, através do coordenador pedagógico, a presença do responsável, para resolver problemas relacionados à aprendizagem
- O resultado das avaliações será expresso por notas de um a dez.
- O resultado da avaliação bimestral obedecerá aos seguintes critérios:

Ao final de cada bimestre, será atribuída a média dos resultados obtidos através do uso de diversos instrumentos avaliativos. A média bimestral será calculada pela média aritmética conforme o sistema escolar, obedecendo às regras internacionais de arredondamento. Na avaliação do aproveitamento escolar de cada área de conhecimento, o aluno/a será considerado aprovado se, no final do ano letivo, obtiver média anual igual ou superior a 7,0(sete), em cada uma delas, tendo frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Caso o aluno tenha média anual inferior a 7.0 (sete) após as recuperações, será encaminhado pelo Conselho de Classe para o exame final, sendo considerado aprovado o aluno com aproveitamento inferior a 7.0 (sete) e que, submetido ao exame final, alcance média igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada área de conhecimento. Será considerado retido o aluno/a que não conseguir atingir média igual ou superior a 5,0 (cinco) em, no mínimo duas disciplinas.

Para obtenção da média final dos alunos/as ao exame final adotar-se-á a seguinte fórmula em cada área de conhecimento:

$$MF = MA + NE/2.$$

Ou seja, a média final (MF) é igual a média Anual (MA), somado à Nota do Exame (NE), com seu resultado dividido por 2, obedecendo as regras internacionais de arredondamento. A quantidade mínima de avaliações deverá ser de acordo com o quadro que segue:

Disciplinas	Quantidade total de registros bimestrais	Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta por bimestre
Língua Portuguesa	4	2
Inglês	4	2
Matemática	4	2
Ciências	3	2
Geografia	3	1
História	3	1
Arte	2	1
Música	2	1
Educação Física	2	1
Filosofia	2	1
Laboratório	2	1
Ensino Fundamental II e Ensino Médio		
Disciplinas: carga horária semanal	Quantidade total de registros bimestrais	Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta no bimestre

1 ou 2 aulas	1	3
3 aulas	2	4
4 ou 5 aulas	2	5

Registro dos Resultados da Avaliação:

Ensino Fundamental I

A autoavaliação, que deve ser utilizada durante todo o processo, possibilitando ao professor/a, tomadas de decisão sobre o seu trabalho pedagógico e aos alunos/as, a tomada de consciência dos próprios percursos da aprendizagem, com o objetivo de tomar decisões na busca de ajustes pode, ao ter seus critérios relacionados a pontos, resultar numa nota a ser registrada no diário de classe, podendo fazer parte da média bimestral.

Alunos Bolsistas deverão ter aproveitamento escolar de cada área de conhecimento, com média igual ou superior a 8,0 (oito), tendo frequência mínima de 90%(noventa por cento), e 100% de participação em eventos promovidos pela escola.

A avaliação dos alunos com necessidades especiais: serão considerados alunos/as com necessidades especiais o público-alvo da Educação Especial, conforme decreto no 6571/2008. Devendo ser consideradas as especificidades de cada necessidade especial a fim de direcionar a flexibilização de conteúdos e atividades avaliativas a serem realizadas durante o bimestre, pelo professor. Para Conselho de Classe (Ensino Ensino Fundamental II e Ensino Médio): órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos educacionais tem por objetivo avaliar, de forma coletiva, a aprendizagem dos alunos/as, bem como a participação dos envolvidos no processo, cabendo-lhe definir encaminhamentos e alternativas para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem. Pela responsabilidade do Conselho de Classe, determina-se que, para que sejam ratificadas as decisões do mesmo, será necessária a presença de 50% (cinquenta por cento) + 1 (um) dos integrantes, que são os professores e coordenação pedagógica. É o órgão que possibilita: A avaliação global do aluno/a, em relação às suas dificuldades e aprendizagens; A avaliação e autoavaliação dos envolvidos no trabalho educativo e o estabelecimento de ações para superar as dificuldades; análise do rendimento de cada turma e de cada aluno/a, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a recuperação da aprendizagem do mesmo, quando se fizer necessário; o estudo e interpretação dos dados da aprendizagem dos alunos/as em relação ao trabalho do professor/a em consonância com PPP; a avaliação dos resultados da aprendizagem do aluno/a, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica; revisão contínua dos planos de trabalho de cada professor/a. São atribuições

do conselho de classe: buscar alternativas, em conjunto, para atender as necessidades imediatas da classe e de cada aluno/a; prever formas diferenciadas de acompanhamento e recuperação da aprendizagem, estabelecendo estratégias de recuperação paralela aos alunos/as, em consonância com o PPP; assegurar a elaboração e a execução dos planos de adequação de alunos/as, quando se fizer necessário, atendendo à legislação específica; O conselho de classe, de posse dos resultados da avaliação deverá dar atenção especial aos alunos/as que apresentam dificuldades acentuadas, lembrando que deve tomar decisões em benefício das aprendizagens de todos os alunos. As reuniões do Conselho Escolar deverão ser lavradas em ata, podendo haver a inclusão de quadros específicos e anexos, contendo observações sobre aspectos relevantes do processo de aprendizagem do aluno/ a; deverão constar nestes registros, propostas práticas para recuperar as aprendizagens e os responsáveis por sua execução.

O Conselho de Classe é soberano em suas decisões, as quais serão sempre tomadas por maioria dos votos, cabendo a decisão final, em caso de empate, ao coordenador pedagógico.

IX – CONCEPÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇO FÍSICO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO DE TAL MODO QUE ESTE SEJA COMPATÍVEL COM AS CARACTERÍSTICAS DE SEUS SUJEITOS, QUE ATENDA ÀS NORMAS DE ACESSIBILIDADE, ALÉM DA NATUREZA E DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO, DELIBERADAS E ASSUMIDAS PELA COMUNIDADE EDUCACIONAL

A XXXXXXXXXXXX está dividida em duas sedes, sede 1 e sede 2.

O prédio no qual a sede 1 da XXXXXXXXXXXX está localizada possui 2 andares e sua utilização está distribuída da seguinte forma:

1o piso: Hall de entrada, recepção, refeitório, cozinha, sala de serviços gerais, sala de alarmes, sala de professores, sala da mantenedora, sala da direção, sala de reuniões, banheiro da direção/recepção, sala do departamento financeiro, loja de uniformes, sala de coordenação, sala de dança, sala de artes/design, sala da orientação pedagógica, sala do laboratório de línguas, 1 salas de aula para o Ensino Médio, 7 salas de aula para o Ensino Fundamental I, dois banheiros e *playground* externo;
2o piso: dois banheiros, quadra poliesportiva coberta, sala multiuso, laboratório de ciências, biblioteca, 7 salas para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sala de materiais para Educação Física, sala da coordenação, sala de estudos e sala da orientação pedagógica.

No prédio no qual a sede 2 da XXXXXXXXXXXX está localizada são realizadas as atividades da Educação Infantil e sua utilização está distribuída da seguinte forma: hall de entrada, 5 salas de aula, dois banheiros, sala da orientação pedagógica, copa, refeitório, cozinha, pátio interno, dois vestiários

com saída externa, duas quadras poliesportivas, dois quadras de *beach tennis*, quatro quadras de saibro para *tennis* e *playground* externo.

X - CURRÍCULO ESCOLAR

Os critérios de organização curricular definidos pela XXXXXXXXXXXX estão de acordo com a legislação vigente, contendo uma parte oriunda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), complementada com uma Parte Diversificada com características específicas da cultura e da comunidade de uma escola internacional.

O currículo é planejado para agregar rigor intelectual e alto padrão acadêmico aos ideais de visão internacional e cidadania responsável. Por ser uma escola internacional, estimula ativamente a valorização da diversidade cultural em suas dependências, bem como uma integração ativa com a comunidade circundante.

A XXXXXXXXXXXX observa na estrutura e organização curricular o mínimo de duzentos dias letivos e mil e duzentas horas de efetivo trabalho escolar, o regime é o anual. Reitera-se o compromisso da Escola em atender as Diretrizes Curriculares Nacionais também oferecendo um currículo internacional através da filosofia do IB, sendo a língua oficial de instrução a Língua Inglesa, salvo nas disciplinas estritamente de cunho local como Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil. O objetivo de todos os programas do IB é desenvolver nas pessoas uma mentalidade internacional, que, reconhecendo a sua humanidade e a responsabilidade compartilhada do planeta, ajuda a criar um mundo melhor e mais pacífico. Os alunos com o perfil do IB se esforçam para serem:

Questionadores: Eles desenvolvem a sua curiosidade natural e adquirem as habilidades necessárias para conduzir a investigação e a pesquisa e para mostrar independência no processo de aprendizagem. Gostam ativamente de aprender e esse amor pela aprendizagem será sustentada ao longo das suas vidas.

Conhecedores: Eles exploram conceitos, ideias e questões que têm importância local e global. Ao fazerem isso, eles adquirem um profundo conhecimento e desenvolvem a compreensão por meio de uma ampla e equilibrada variedade de disciplinas.

Pensadores: Aplicam ativamente as habilidades de pensamento crítico e criativo para reconhecerem e abordarem problemas complexos, e tomarem decisões fundamentadas e éticas.

Comunicadores: Eles compreendem e expressam ideias e informações com confiança e criatividade em mais de uma língua e de maneiras diversificadas. Eles trabalham, em colaboração com outros, de forma eficaz e de boa vontade.

Íntegros: Eles agem com integridade e honestidade, têm um forte senso de justiça, equidade e respeito pela dignidade do indivíduo, dos grupos e das comunidades. Eles assumem a responsabilidade por suas ações e suas consequências.

Mente aberta: Eles entendem e apreciam suas próprias culturas e histórias pessoais, e são abertos às perspectivas, valores e tradições de outros indivíduos e comunidades. Eles estão acostumados a buscar e avaliar uma série de pontos de vista, e estão dispostos a crescer com a experiência.

Altruístas: Eles mostram empatia, compaixão e respeito para com as necessidades e sentimentos dos outros. Eles assumem um compromisso pessoal em servir e agem para fazer diferença positiva na vida dos outros e junto ao meio ambiente.

Audazes: Eles experimentam situações desconhecidas e incertas com coragem e prudência, e têm a independência de espírito para explorarem novos papéis, ideias e estratégias. Eles são corajosos e articulados na defesa de suas crenças.

Equilibrados: Eles entendem a importância do equilíbrio intelectual, físico e emocional para alcançarem o bem-estar para si e para os outros.

Reflexivos Eles refletem sobre sua própria aprendizagem e experiência. Eles são capazes de avaliar e compreender seus pontos fortes e limitações, a fim de aprimorar a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

PYP (PRIMARY YEARS PROGRAMME)

DA EDUCAÇÃO INFANTIL ÀS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Primary Years Programme (PYP) é um extensivo método de abordagem de ensino e aprendizagem que focaliza o desenvolvimento integral da criança, da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, das turmas do *nursery* ao 5º ano.

Com foco internacional, trata das necessidades acadêmicas, sociais, físicas, emocionais e culturais do aluno. O programa curricular é fundamentado na investigação, visando enfatizar o aprendizado do aluno e o desenvolvimento de conceitos, assim como o conhecimento, as habilidades, atitudes e a capacidade de agir.

O programa fornece um modelo internacionalmente concebido para a simultaneidade na aprendizagem e incorpora orientações sobre estilos de aprendizagem dos alunos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação.

O currículo do PYP se divide em cinco áreas: conceitos, conhecimento, habilidade, atitude e ação.

O aprendizado é desenvolvido através de pesquisas em seis temas transdisciplinares de importância mundial sendo dividido em seis áreas temáticas.

O currículo é estruturado em torno de três questionamentos inter-relacionados: o que queremos aprender?

Qual a melhor forma de aprender? Como saberemos se aprendemos?

Os Seis Temas Transdisciplinares do Programa PYP

Quem somos: Um questionamento sobre a natureza do eu; crenças e valores, saúde pessoal, física, mental, social e espiritual, relações humanas, incluindo famílias, amigos, comunidades e culturas; direitos e responsabilidades, o que significa ser humano.

Onde estamos no tempo e no espaço: Um questionamento sobre orientação no tempo e no espaço; histórias pessoais; casas e viagens; as descobertas, explorações e migrações da humanidade, a relação entre e a interconectividade dos indivíduos e das civilizações, a partir de perspectivas locais e globais.

Como nos expressamos: Um questionamento sobre as maneiras como descobrimos e expressamos as ideias, sentimentos, natureza, cultura, crenças e valores; as maneiras pelas quais nós refletimos, ampliamos e desfrutamos a nossa criatividade e apreciamos a estética.

Como o mundo funciona: Um questionamento sobre a natureza e suas leis, a interação entre o mundo natural (físico e biológico) e as sociedades; como os seres humanos usam a compreensão dos princípios científicos, o impacto dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade e no ambiente.

Como nos organizamos: Um questionamento sobre a interligação de sistemas desenvolvidos pelos seres humanos e das comunidades; a estrutura e a função das organizações; tomada de decisão pela sociedade; as atividades econômicas e seu impacto sobre a humanidade e o meio ambiente.

Compartilhando o planeta: Um questionamento sobre direitos e responsabilidades na luta para compartilhar recursos finitos com outras pessoas e com outros seres vivos; as comunidades e as relações dentro e entre elas, o acesso à igualdade de oportunidades; a paz e a resolução de conflitos.

MIDDLE YEARS PROGRAMME (MYP)

ENSINO FUNDAMENTAL II

O Middle Years Programme é um extensivo método de abordagem de ensino e aprendizagem que focaliza o desenvolvimento holístico e transdisciplinar do jovem, das turmas de 6º ao 10º ano.

O Middle Years Programme é um programa desafiador que encoraja os alunos a fazerem conexões práticas entre seus estudos e o mundo real. Ele se constitui de um programa de cinco anos, que poderá ser implementado em parceria com as escolas locais em alguns formatos abreviados de dois, três ou quatro anos. Os alunos que completam o programa MYP estão devidamente preparados para os programas nacionais e internacionais como o Diploma Programme (DP), reconhecido por sua excelência acadêmica internacional na transição da Educação Básica para o Ensino Superior. O curso tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão de sua unicidade e de sua responsabilidade para com a sua comunidade.

O programa do Middle Years Programme requer a carga horária mínima de 41/43 horas anuais para cada grupo de disciplinas. A cada ano, alunos do Middle Years Programme também devem engajar-se em pelo menos uma unidade interdisciplinar que envolva um grupo mínimo de duas disciplinas. Ao total são estes os grupos:

- Aquisição Linguística
- Línguas e Literatura
- Indivíduos e Sociedades*
- Ciências
- Matemática
- Artes
- Educação Física e Saúde
- Design e Tecnologia
- Economia, Geografia e História do Brasil e História e Geografia mundial.
- Música, Teatro e Artes plásticas.

O aprendizado é mais bem desenvolvido através de vivências contextualizadas, conectadas à vida e à experiência de mundo de cada aluno. Através do uso de diferentes contextos globais, os alunos do MYP desenvolvem uma compreensão de sua humanidade e responsabilidade para com o planeta através da exploração apropriada. São os contextos globais:

Identities and Relationships: Um questionamento sobre a natureza do eu; crenças e valores, saúde pessoal, física, mental, social e espiritual, relações humanas, incluindo famílias, amigos, comunidades e culturas; direitos e responsabilidades, o que significa ser humano.

Orientation in Time and Space: Um questionamento sobre orientação no tempo e no espaço; histórias pessoais; casas e viagens; as descobertas, explorações e migrações da humanidade, a relação entre e a interconectividade dos indivíduos e das civilizações, a partir de perspectivas locais e globais.

Cultural and Personal Identity: Um questionamento sobre as maneiras como descobrimos e expressamos as ideias, sentimentos, natureza, cultura, crenças e valores; as maneiras pelas quais nós refletimos, ampliamos e desfrutamos a nossa criatividade e apreciamos a estética.

Technical-Scientific Innovation: Um questionamento sobre a natureza e suas leis, a interação entre o mundo natural (físico e biológico) e as sociedades; como os seres humanos usam a compreensão dos princípios científicos, o impacto dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade e no ambiente.

Equidade e Desenvolvimento: Um questionamento sobre a interligação de sistemas desenvolvidos pelos seres humanos e das comunidades; a estrutura e a função das organizações; tomada de decisão pela sociedade; as atividades econômicas e seu impacto sobre a humanidade e o meio ambiente.

Globalização e Sustentabilidade: Um questionamento sobre direitos e responsabilidades na luta para compartilhar recursos finitos com outras pessoas e com outros seres vivos; as comunidades e as relações dentro e entre elas, o acesso à igualdade de oportunidades; a paz e a resolução de conflitos.

Ação Comunitária como Pré-requisito:

Com o intuito de transformar nossos jovens em cidadãos do mundo, os alunos devem aplicar o conhecimento adquirido e transformá-lo em ações comunitárias. Devem demonstrar pensamento crítico e apreço ao desenvolvimento de ações locais e globais capazes de impactar positivamente o mundo a sua volta.

Diversidade e Inclusão no Middle School

O programa do Middle School permite que as escolas se adequem a requerimentos estaduais e nacionais. As escolas devem se adequar e desenvolver programas de inclusão de pessoas com necessidades distintas.

DOS COMPONENTES CURRICULARES

a) LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA

A proposta pedagógica da área de Língua Portuguesa e da Língua Inglesa apresenta um consistente trabalho que objetiva o aperfeiçoamento do aluno no trato da língua como objeto de estudo em si e como meio de compreensão das demais disciplinas. A Língua Inglesa tem como função ser a língua de instrução oficial da instituição como centro de estudo internacional ao passo que a Língua Portuguesa representa o estudo e apreciação do conteúdo e diversidade local. O domínio de uma língua garante ao aluno a melhora de sua capacidade de expressão de sentimentos, ideias, conhecimentos e, sobretudo a criação de uma identidade única a ser viabilizada pelo trato com o diferente. O objetivo da Escola ao oferecer estas duas línguas, é fornecer instrumentos que possibilitem ao aluno atingir um nível eficaz de comunicação, tanto no meio acadêmico quanto em suas atividades particulares, contribuindo para que ele reflita e faça o melhor uso possível da língua como instrumento de socialização multicultural.

Para desenvolver as habilidades necessárias a um melhor domínio e uso do idioma, os alunos contam com atividades de leitura e escrita que contemplam desde os clássicos da literatura brasileira/ inglesa a textos de gêneros variados, que circulam nos mais diversos suportes adequados às características e necessidades de cada faixa etária.

Para atingir seus objetivos, a disciplina de Língua Portuguesa e língua Inglesa avaliam os alunos dentro de uma perspectiva singular que demonstra a evolução individual do estudante na produção dos diversos gêneros explorados e nas habilidades de leitura desenvolvidas ao longo de sua formação. Por meio de trabalhos individuais e coletivos, discussões, atividades lúdicas e testes qualitativos/formativos/somativos identificam-se as necessidades de melhoria, as dúvidas mais frequentes e as transformações sofridas pelos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o trabalho de desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades e competências linguísticas úteis a sua vida acadêmica e, concomitantemente, às suas necessidades pessoais é o que nutre a busca por um sistema de ensino diversificado e pluricultural cada vez mais eficiente.

b) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA – PORTUGUÊS/ESTUDOS BRASILEIROS (LAP)

O LAP (Programa de aquisição linguística de Português) atende os alunos estrangeiros que não falam português, como também, filhos de brasileiros (não falantes da língua) que tiveram uma formação no exterior e não estão prontos academicamente para frequentar as aulas regulares de Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil.

O LAP tem como objetivo integrar esses alunos ao idioma e à cultura do nosso país assim como prepará-los academicamente para as aulas regulares da Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil através do desenvolvimento da escrita, leitura, funções linguísticas e de um conteúdo sócio-interacional adaptados.

Os alunos são avaliados através das atividades propostas diariamente (exercícios, conversas informais, ditados, leitura e interpretação), respeitando sempre as diferenças no ser e no aprender.

A passagem para as aulas regulares de português dar-se-á assim que os alunos demonstrarem capacidades de compreensão e uso da língua portuguesa no cotidiano com os amigos e com a comunidade escolar, e quando atingirem um nível de leitura, ortografia e gramática satisfatórias para que possam acompanhar a turma.

a) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA - INGLÊS (LAE)

O objetivo do curso de LAE (Programa de aquisição linguística de Inglês) é ajudar os alunos com conhecimentos limitados de inglês a se comunicarem com professores e alunos, preparar trabalhos acadêmicos e atingir o sucesso em um ambiente multicultural. O curso de LAE, portanto prepara o aluno para interagir nas aulas, compreender e expressar o conteúdo na forma escrita e oral e usar estratégias para desenvolver o aprendizado de forma independente.

O programa de LAE ajuda o aluno a pensar criticamente, encoraja-o a fazer conexões entre as disciplinas, ajuda-o a entender sua própria cultura e a de outros, e a refletir em como pode fazer uma diferença na sua comunidade, ser cidadão do mundo e desenvolver a contínua vontade de aprender. O curso inclui o estudo de gramática, vocabulário, literatura, escrita em diversos gêneros e comunicação oral. Sempre é feita a conexão com a realidade do aluno, uma vez que é fundamental que ele se identifique e veja a relevância do que está aprendendo em sua vida. A avaliação é feita de maneira constante na forma de participação oral, apresentações orais, exercícios de gramática, testes de compreensão de textos e redações.

O aluno recebe o critério de avaliação antes da prova, para que saiba exatamente de que maneira será avaliado.

O curso de LAE é desenvolvido para alunos novos que ainda não são proficientes em inglês, e, portanto é constantemente modificado para atender às necessidades desses alunos. As aulas são individuais ou em pequenos grupos, o que permite a atenção individualizada e, portanto ajuda o aluno no que ele mais precisa. Ao adquirir um nível de inglês esperado pela professora de LAE, o aluno é automaticamente inserido nas aulas regulares de inglês.

d) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA – ESPANHOL (LAL)

O ensino da língua espanhola é oferecido por meio de diferentes estratégias nos anos finais do Ensino Fundamental (3º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano) e tem como objetivo a apreciação de outras culturas fronteiriças. As quatro habilidades comunicativas são trabalhadas e os conteúdos programáticos seguem a BNCC e são complementados pelo Padrão Comum Europeu de aquisição linguística.

e) MATEMÁTICA

O ensino da matemática tem o objetivo de proporcionar a formação integral do educando, fazendo com que esse venha a ser crítico e consciente, adquirindo autonomia na resolução de situações

diversas, aplicando o conhecimento e transpondo-o para outras disciplinas e conexões com situações reais de aplicabilidade.

f) ARTES

A área de conhecimento das Artes é vista como uma importante forma de expressão humana que ajuda os alunos intelectualmente, socialmente, esteticamente, culturalmente e encoraja o desenvolvimento das habilidades de pensar de maneira crítica e independente. Através das Artes, os alunos trabalham cooperativamente e individualmente e têm a oportunidade de pesquisar, identificar e discutir recursos, gerando idéias, opiniões, soluções e resoluções para refletir, apreciar e avaliar um trabalho de arte de maneira aberta à diversidade.

O programa de Artes engloba técnicas de expressão corporal e dramaturgia, desenho, pintura, impressão, escultura, criatividade, história da arte local, nacional e mundial, além de técnicas mistas. A escola proporciona oportunidades aos alunos para o desenvolvimento do conhecimento e do entendimento de um trabalho artístico de forma criativa e interpretativa de todas as partes do globo. As aulas de Artes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio acontecem semanalmente e estão interligadas aos temas e Unidades de Pesquisa e Contextos Globais do Programa do IB de cada série. Professores regentes de classe e professor de artes trabalham em conjunto para atingir um determinado objetivo. Os trabalhos dos alunos são exibidos em exposições e feiras multiculturais e também são usados para decoração de festas e eventos escolares.

g) MÚSICA

As aulas de música têm o objetivo de incentivar o aluno a descobrir o universo da música; perceber o corpo como produtor de som e de movimentos; promover a integração, descontração e interesse dos alunos; desenvolver a sensibilidade ao ritmo, estimulando a criatividade; preparar o aluno para uma apreciação e execução musical consciente e feliz através do trabalho de análise desenvolvido para sua formação; orientar o aluno para que obtenha gradações de desenvolvimento, fazendo-o perceber seu próprio crescimento com prazer e desenvoltura; promover atividades individuais ou em grupo utilizando instrumentos, valorizando a prática em conjunto e desenvolver a memória musical, assim como a apreciação pela diversidade e fusão cultural dos ritmos.

h) EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física oferece aulas especializadas para todas as faixas etárias, proporcionando continuidade e progresso durante cada fase do aluno.

O objetivo das aulas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são:

- proporcionar reais oportunidades de desenvolvimento de potencialidades individuais no sentido de melhor integrá-las ao cotidiano;
- criar oportunidades para o desenvolvimento harmonioso do aspecto cognitivo, social e motor;
- trabalhar de forma lúdica as formas básicas de movimento tais como andar, saltar, correr, equilibrar, arremessar, balançar etc. e habilidades perceptivas, comunicação verbal e não verbal;
- estimular, através das atividades lúdicas e esportivas, o senso crítico, a noção do justo valor, e o espírito de cooperação, respeitando regras e colegas;
- estimular a criatividade e a iniciação aos esportes;
- promover o senso e a reflexão crítica sobre o equilíbrio de uma mente sã e corpo sã.

As aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental acontecem duas vezes por semana. Dependendo da necessidade, as aulas podem ser agrupadas no mesmo horário para alunos de séries próximas com atividades compatíveis às habilidades físicas e motoras dos alunos.

i) **CIÊNCIAS**

O ensino de ciências visa a formação do cidadão consciente das questões sociais em que o conhecimento da natureza e dos seres vivos se faça relevante. Neste sentido, podem-se citar em especial as questões relacionadas ao meio ambiente, a saúde humana bem como questões éticas postas na atualidade e que vão definir, de algumas formas, o futuro da nossa sociedade, como clonagem, organismos geneticamente modificados etc.

Neste sentido, busca-se não apenas informar o aluno sobre estas questões, mas desenvolver nele a capacidade de pesquisar, buscar suas próprias informações de forma crítica, bem como analisá-las e chegar a conclusões coerentes com estas. Também se busca que o aluno compreenda os princípios gerais do funcionamento da natureza para que possa não apenas compreender o conteúdo trabalhado, mas também analisar de forma crítica as informações que recebe, a fim de ter uma participação consciente e construtiva na sociedade. Desta forma, a compreensão da ciência é trabalhada como elemento de compreensão, interpretação e intervenção no mundo

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos deverão desenvolver competências para:

- pensar cientificamente, relacionando teorias e fenômenos naturais, modelos e realidade, formulando hipóteses e meios para testá-las;
- investigar e resolver problemas;
- construir uma visão crítica da realidade, da ciência e das relações entre a ciência e sociedade;
- expressar-se usando a linguagem científica;
- compreender textos de divulgação científica ligados à área;

- reconhecer e compreender as ciências naturais como criações humanas;
- compreender e avaliar as ciências naturais sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito
- compreender que o conhecimento é transponível e aplicável em diferentes contextos como na matemática e estudos sociais e econômicos.

Essas habilidades e competências vêm se tornando cada vez mais fundamentais para a participação efetiva do cidadão na sociedade em suas múltiplas escalas, incluindo-se aí o ambiente escolar. Assim, o ensino das Ciências Naturais contribui não apenas para a formação intelectual do aluno, mas também para sua formação pessoal, e como cidadão.

j) ESTUDOS SOCIAIS (GEOGRAFIA E HISTÓRIA)

A constituição do espaço nacional e mundial e sua trajetória histórica é algo dinâmico e complexo. Por conseguinte, pretendemos com o estudo da Geografia e História do Brasil e da Geografia e História mundial compreender a relação dos cidadãos como parte de uma comunidade que se constrói do micro ao macro, de uma maneira crítica, para que assim os alunos tenham uma noção mais apurada do significado do seu ambiente circundante, de como ele se transforma perante as circunstâncias e que assim sejam capazes de se posicionar criticamente diante dos problemas e desafios constatados pelos estudos. Por fim, o que almejamos não é outra coisa senão a formação de cidadãos globais, éticos, conscientes e livres.

O desenvolvimento do conteúdo de Geografia e História é ministrado no Ensino Fundamental conforme Quadros Curriculares da Base Nacional Curricular e complementado pelos conteúdos do IB.

ENSINO MÉDIO

DIPLOMA PROGRAMME

O Ensino Médio, como última etapa da educação básica, caracteriza-se como a escola da juventude, que busca a formação integral do ser humano por meio da integração ao mundo do trabalho, da pesquisa e da cultura. Tem como premissa básica o incentivo ao prosseguimento dos estudos, para ajudar o jovem nas escolhas futuras.

A consolidação dos estudos e seu aprofundamento nos conhecimentos apreendidos no ensino fundamental baliza a formação acadêmica necessária para a entrada no ensino superior. Além disso, o ensino médio deve oferecer possibilidades de o jovem construir seu projeto de vida, pautado nos princípios éticos, estéticos e políticos que estão previstos na legislação. As disciplinas que integram o Ensino Médio estão listadas na Matriz Curricular, organizadas pelas seguintes áreas:

- Aquisição Linguística
- Línguas e Literatura
- Indivíduos e Sociedades*
- Ciências
- Matemática
- Educação Física e Saúde

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução no 2/2012), são objetivos deste nível de ensino:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
- o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Para além do currículo brasileiro a XXXXXXXXXXXX também oferece o IB *Diploma Programme* (DP). As disciplinas individuais do IB envolvem os alunos por um período de dois anos de estudo, equivalentes aos dois últimos anos do Ensino Médio. O programa é destinado a estudantes de 15 a 17 anos. Os alunos compartilham uma experiência educacional que enfatiza o pensamento crítico, bem como a compreensão intercultural e o respeito pelos outros na comunidade global.

No DP os alunos precisam cumprir caras horárias específicas de quatro disciplinas obrigatórias oferecidas em nível *Standard*, perfazendo 150h em dois anos cada; 3 disciplinas obrigatórias oferecidas em nível *Higher*, perfazendo 240h em dois anos cada. Destas 3 disciplinas oferecidas em nível *Higher*, em uma os alunos optam pela área que desejam cursar. Para além das disciplinas acima descritas há também as três disciplinas do *core* do programa: *Theory of Knowledge*, *Extended Essay*

e *Creativity, Activity and Service*, todas obrigatórias. Ao final dos estudos do DP os alunos devem ser aprovados também na avaliação externa, aplicada de forma *online* pelo IB.

Ambas as opções oferecem um currículo amplo e equilibrado, no qual os alunos são incentivados a aplicar o que aprendem na sala de aula a questões e problemas do mundo real.

Para obter o diploma do IB, nenhum candidato pode ter cometido uma má conduta acadêmica reconhecida pelo IB.

DOS COMPONENTES CURRICULARES

a) LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA

A proposta pedagógica da área de Língua Portuguesa e da Língua Inglesa apresenta um consistente trabalho que objetiva o aperfeiçoamento do aluno no trato da língua como objeto de estudo em si e como meio de compreensão das demais disciplinas. A Língua Inglesa tem como função ser a língua de instrução oficial da instituição como centro de estudo internacional ao passo que a Língua Portuguesa representa o estudo e apreciação do conteúdo e diversidade local. O domínio de uma língua garante ao aluno a melhora de sua capacidade de expressão de sentimentos, ideias, conhecimentos e, sobretudo a criação de uma identidade única a ser viabilizada pelo trato com o diferente. O objetivo da Escola ao oferecer estas duas línguas, é fornecer instrumentos que possibilitem ao aluno atingir um nível eficaz de comunicação, tanto no meio acadêmico quanto em suas atividades particulares, contribuindo para que ele reflita e faça o melhor uso possível da língua como instrumento de socialização multicultural.

Para desenvolver as habilidades necessárias a um melhor domínio e uso do idioma, os alunos contam com atividades de leitura e escrita que contemplam desde os clássicos da literatura brasileira/ inglesa a textos de gêneros variados, que circulam nos mais diversos suportes adequados às características e necessidades de cada faixa etária.

Para atingir seus objetivos, a disciplina de Língua Portuguesa e língua Inglesa avaliam os alunos dentro de uma perspectiva singular que demonstra a evolução individual do estudante na produção dos diversos gêneros explorados e nas habilidades de leitura desenvolvidas ao longo de sua formação. Por meio de trabalhos individuais e coletivos, discussões, atividades lúdicas e testes qualitativos/formativos/somativos identificam-se as necessidades de melhoria, as dúvidas mais frequentes e as transformações sofridas pelos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o trabalho de desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades e competências linguísticas úteis a sua vida acadêmica e, concomitantemente, às suas necessidades pessoais é o que nutre a busca por um sistema de ensino diversificado e pluricultural cada vez mais eficiente.

b) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA – PORTUGUÊS/ESTUDOS BRASILEIROS (LAP)

O LAP (Programa de aquisição linguística de Português) atende os alunos estrangeiros que não falam português, como também, filhos de brasileiros (não falantes da língua) que tiveram uma formação no exterior e não estão prontos academicamente para frequentar as aulas regulares de Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil.

O LAP tem como objetivo integrar esses alunos ao idioma e à cultura do nosso país assim como prepará-los academicamente para as aulas regulares da Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil através do desenvolvimento da escrita, leitura, funções linguísticas e de um conteúdo sócio-interacional adaptados.

Os alunos são avaliados através das atividades propostas diariamente (exercícios, conversas informais, ditados, leitura e interpretação), respeitando sempre as diferenças no ser e no aprender.

A passagem para as aulas regulares de português dar-se-á assim que os alunos demonstrarem capacidades de compreensão e uso da língua portuguesa no cotidiano com os amigos e com a comunidade escolar, e quando atingirem um nível de leitura, ortografia e gramática satisfatórias para que possam acompanhar a turma.

a) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA - INGLÊS (LAE)

O objetivo do curso de LAE (Programa de aquisição linguística de Inglês) é ajudar os alunos com conhecimentos limitados de inglês a se comunicarem com professores e alunos, preparar trabalhos acadêmicos e atingir o sucesso em um ambiente multicultural. O curso de LAE, portanto prepara o aluno para interagir nas aulas, compreender e expressar o conteúdo na forma escrita e oral e usar estratégias para desenvolver o aprendizado de forma independente.

O programa de LAE ajuda o aluno a pensar criticamente, encoraja-o a fazer conexões entre as disciplinas, ajuda-o a entender sua própria cultura e a de outros, e a refletir em como pode fazer uma diferença na sua comunidade, ser cidadão do mundo e desenvolver a contínua vontade de aprender.

O curso inclui o estudo de gramática, vocabulário, literatura, escrita em diversos gêneros e comunicação oral. Sempre é feita a conexão com a realidade do aluno, uma vez que é fundamental que ele se identifique e veja a relevância do que está aprendendo em sua vida. A avaliação é feita de

maneira constante na forma de participação oral, apresentações orais, exercícios de gramática, testes de compreensão de textos e redações.

O aluno recebe o critério de avaliação antes da prova, para que saiba exatamente de que maneira será avaliado.

O curso de LAE é desenvolvido para alunos novos que ainda não são proficientes em inglês, e, portanto é constantemente modificado para atender às necessidades desses alunos. As aulas são individuais ou em pequenos grupos, o que permite a atenção individualizada e, portanto ajuda o aluno no que ele mais precisa. Ao adquirir um nível de inglês esperado pela professora de LAE, o aluno é automaticamente inserido nas aulas regulares de inglês.

d) PROGRAMA DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA – ESPANHOL (LAL)

O ensino da língua espanhola é oferecido por meio de diferentes estratégias nos anos finais do Ensino Fundamental (3º ao 9º ano) e tem como objetivo a apreciação de outras culturas fronteiriças. As quatro habilidades comunicativas são trabalhadas e os conteúdos programáticos seguem a BNCC e são complementados pelo Padrão Comum Europeu de aquisição linguística.

e) MATEMÁTICA

O ensino da matemática tem o objetivo de proporcionar a formação integral do educando, fazendo com que esse venha a ser crítico e consciente, adquirindo autonomia na resolução de situações diversas, aplicando o conhecimento e transpondo-o para outras disciplinas e conexões com situações reais de aplicabilidade.

f) ARTES

A área de conhecimento das Artes é vista como uma importante forma de expressão humana que ajuda os alunos intelectualmente, socialmente, esteticamente, culturalmente e encoraja o desenvolvimento das habilidades de pensar de maneira crítica e independente. Através das Artes, os alunos trabalham cooperativamente e individualmente e têm a oportunidade de pesquisar, identificar e discutir recursos, gerando ideias, opiniões, soluções e resoluções para refletir, apreciar e avaliar um trabalho de arte de maneira aberta à diversidade.

O programa de Artes engloba técnicas de expressão corporal e dramaturgia, desenho, pintura, impressão, escultura, criatividade, história da arte local, nacional e mundial, além de técnicas mistas. A escola proporciona oportunidades aos alunos para o desenvolvimento do conhecimento e do entendimento de um trabalho artístico de forma criativa e interpretativa de todas as partes do globo.

As aulas de Artes acontecem semanalmente e estão interligadas aos temas e Unidades de Pesquisa e Contextos Globais do Programa do IB de cada série. Professores regentes de classe e professor de artes trabalham em conjunto para atingir um determinado objetivo. Os trabalhos dos alunos são exibidos em exposições e feiras multiculturais e também são usados para decoração de festas e eventos escolares.

g) MÚSICA

As aulas de música têm o objetivo de incentivar o aluno a descobrir o universo da música; perceber o corpo como produtor de som e de movimentos; promover a integração, descontração e interesse dos alunos; desenvolver a sensibilidade ao ritmo, estimulando a criatividade; preparar o aluno para uma apreciação e execução musical consciente e feliz através do trabalho de análise desenvolvido para sua formação; orientar o aluno para que obtenha gradações de desenvolvimento, fazendo-o perceber seu próprio crescimento com prazer e desenvoltura; promover atividades individuais ou em grupo utilizando instrumentos, valorizando a prática em conjunto e desenvolver a memória musical, assim como a apreciação pela diversidade e fusão cultural dos ritmos.

h) EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física oferece aulas especializadas para todas as faixas etárias, proporcionando continuidade e progresso durante cada fase do aluno.

O objetivo das aulas do Ensino Médio são:

- proporcionar reais oportunidades de desenvolvimento de potencialidades individuais no sentido de melhor integrá-las ao cotidiano;
- criar oportunidades para o desenvolvimento harmonioso do aspecto cognitivo, social e motor;
- trabalhar de forma lúdica as formas básicas de movimento tais como andar, saltar, correr, equilibrar, arremessar, balançar etc. e habilidades perceptivas, comunicação verbal e não verbal;
- estimular, através das atividades lúdicas e esportivas, o senso crítico, a noção do justo valor, e o espírito de cooperação, respeitando regras e colegas;
- estimular a criatividade e a iniciação aos esportes;
- promover o senso e a reflexão crítica sobre o equilíbrio de uma mente sã e corpo são.

As aulas no Ensino Médio acontecem duas vezes por semana. Dependendo da necessidade, as aulas podem ser agrupadas no mesmo horário para alunos de séries próximas com atividades compatíveis às habilidades físicas e motoras dos alunos.

i) CIÊNCIAS

O ensino de ciências visa a formação do cidadão consciente das questões sociais em que o conhecimento da natureza e dos seres vivos se faça relevante. Neste sentido, podem-se citar em especial as questões relacionadas ao meio ambiente, a saúde humana bem como questões éticas postas na atualidade e que vão definir, de algumas formas, o futuro da nossa sociedade, como clonagem, organismos geneticamente modificados etc.

Neste sentido, busca-se não apenas informar o aluno sobre estas questões, mas desenvolver nele a capacidade de pesquisar, buscar suas próprias informações de forma crítica, bem como analisá-las e chegar a conclusões coerentes com estas. Também se busca que o aluno compreenda os princípios gerais do funcionamento da natureza para que possa não apenas compreender o conteúdo trabalhado, mas também analisar de forma crítica as informações que recebe, a fim de ter uma participação consciente e construtiva na sociedade. Desta forma, a compreensão da ciência é trabalhada como elemento de compreensão, interpretação e intervenção no mundo.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos deverão desenvolver competências para

- pensar cientificamente, relacionando teorias e fenômenos naturais, modelos e realidade, formulando hipóteses e meios para testá-las;
- investigar e resolver problemas;
- construir uma visão crítica da realidade, da ciência e das relações entre a ciência e sociedade;
- expressar-se usando a linguagem científica;
- compreender textos de divulgação científica ligados à área;
- reconhecer e compreender as ciências naturais como criações humanas;
- compreender e avaliar as ciências naturais sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito
- compreender que o conhecimento é transponível e aplicável em diferentes contextos como na matemática e estudos sociais e econômicos.

Essas habilidades e competências vêm se tornando cada vez mais fundamentais para a participação efetiva do cidadão na sociedade em suas múltiplas escalas, incluindo-se aí o ambiente escolar. Assim, o ensino das Ciências Naturais contribui não apenas para a formação intelectual do aluno, mas também para sua formação pessoal, e como cidadão.

j) ESTUDOS SOCIAIS (GEOGRAFIA E HISTÓRIA)

A constituição do espaço nacional e mundial e sua trajetória histórica é algo dinâmico e complexo. Por conseguinte, pretendemos com o estudo da Geografia e História do Brasil e da Geografia e História mundial compreender a relação dos cidadãos como parte de uma comunidade que se constrói do micro ao macro, de uma maneira crítica, para que assim os alunos tenham uma noção mais apurada do significado do seu ambiente circundante, de como ele se transforma perante as circunstâncias e que assim sejam capazes de se posicionar criticamente diante dos problemas e desafios constatados pelos estudos. Por fim, o que almejamos não é outra coisa senão a formação de cidadãos globais, éticos, conscientes e livres.

O desenvolvimento do conteúdo de Geografia e História é ministrado no Ensino Fundamental conforme Quadros Curriculares da Base Nacional Curricular e complementado pelos programas do IB.

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

O currículo da XXXXXXXXXXXX segue as normas da legislação brasileira, emanadas dos Órgãos Federal, Estadual e Municipal de Educação, e da Organização do Bacharelado Internacional (IB).

O Plano de Ensino de cada componente curricular é elaborado anualmente pelos professores e Coordenadores Pedagógicos. O conteúdo programático pode ser revisto e alterado, caso haja necessidade durante o decorrer do ano letivo.

Observações obrigatórias do ensino local:

- a) História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena permeiam os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Música, Arte e Educação Física.
- b) Educação Ambiental e Educação ao Trânsito está em presente em todos os componentes curriculares

Matriz Curricular – XXXXXXXXXXXX - 2024

Esta Matriz Curricular segue o previsto pela Lei 9.394/96, de 20/12/1996 - (Lei Diretrizes e Bases da Educação), pelas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 e o Projeto Político Pedagógico, aprovada pelo órgão competente da Associação). A carga horária está organizada em horas/aula e informação correspondente em horas anuais.

Indicadores Fixos:

Duração do Módulo - Aula: 48 minutos

Número de Dias Letivos Semanais: 05

Número de Semanas Letivas: 1º a 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º a 3º Ano do Ensino Médio - 41

Número de Dias Letivos Anuais: 201

Legenda: AS: Aulas Semanais

CHA: Carga Horária Anual

Observações: As temáticas: Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social, Direitos das Crianças e Adolescentes, Preservação do Meio Ambiente (nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental), Educação para o Consumo, Educação Fiscal, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Educação e Relações Étnico-raciais, Condição e Direitos dos Idosos, Educação para o Trânsito, Higiene Bucal, Cooperativismo e Símbolos da Pátria permearão o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada do Currículo. O estudo da dependência química e das consequências neuropsíquicas e sociológicas do uso das drogas será integrado aos conteúdos da área de conhecimento. O estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas será integrado aos conteúdos de Língua Portuguesa, História e Artes Visuais.

XII - DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DE DESEMPENHO

Avaliação do desempenho escolar

A avaliação do aproveitamento escolar tem como objetivo aferir os conhecimentos adquiridos, habilidades de análise e de síntese, do julgamento, de receptividade, de resposta, de assiduidade e pontualidade, bem como cooperação e participação em todas as atividades.

A verificação do aproveitamento escolar é feita para cada conteúdo/disciplina, em quatro bimestres de avaliação de cunho cumulativo, levando-se em conta o percurso desenvolvido pelo aluno, tendo em vista o interesse, a participação e a pontualidade.

A distribuição dos pontos de cada bimestre fica a cargo dos professores, em conformidade com as normas e diretrizes da Administração da Escola.

A avaliação na XXXXXXXXXXXX dar-se-á de forma bimestral, de acordo com as seguintes escalas:

PK1 ao Kindergarten

	Conceito/ Grade	Porcentagem/ Percentage
Excelente/ Excellent	E	90-100%
Muito Bom/ Very Good	MB/ VG	89%-80%
Bom / Satisfactory	B/ G	79-75%
Precisa Progredir/ Needs Improvement	PP/ NI	74-70%
Insuficiente/ Insufficient	I	Abaixo de 70%

1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I

	Conceito/ Grade	Porcentagem/ Percentage
Excelente/ Excellent	E (10)	100%
Muito Bom/ Very Good	MB/ VG (9)	90%

Bom / Satisfactory	B/ G (8)	80%
Precisa Progredir/ Needs Improvement	PP/ NI (7)	70%
Insuficiente/ Insufficient	I (abaixo de 7)	Abaixo de 70%

6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II

	Conceito/ Grade	Porcentagem/ Percentage
Excepcional/ Outstanding	O (10)	100%
Excelente/ Excellent	E (9)	90%
Muito Bom/ Very Good	MB/ VG (8)	80%
Bom / Good	B/G (7)	70%
Insuficiente/ Insufficient	I (abaixo de 7)	Abaixo de 70%

Ensino Médio

	Conceito/ Grade	Porcentagem/ Percentage
Excepcional/ Outstanding	O (10)	100%
Excelente/ Excellent	E (9)	90%
Muito Bom/ Very Good	MB/ VG (8)	80%
Bom / Good	B/G (7)	70%
Insuficiente/ Insufficient	I (abaixo de 7)	Abaixo de 70%

Da Promoção

Considerar-se-á aprovado ao ano seguinte o aluno que alcançar em cada componente curricular:

- a) Os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental serão avaliados de acordo com a escala apresentada e serão aprovados independentemente de alcançar o mínimo de 70% (setenta), de aproveitamento nas disciplinas.
- a) Do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – aproveitamento mínimo de 70% da média, em cada componente curricular após o resultado da média aritmética dos 04 (quatro) bimestres.
- a) Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – aproveitamento mínimo de 70% da média, em resumo aos quatro critérios de avaliação e desempenho de cada disciplina. O resultado não se dá por média aritmética, mas sim pela incidência e reincidência de resultados de critérios avaliados ao longo dos 04 (quatro) bimestres e posterior conselho de classe entre professor de cada disciplina e coordenador pedagógico.
- a) Do Ensino Médio, após autorização, com a observância dos quesitos referentes à fórmula, classificação e reclassificação da Resolução 183/2019 – aproveitamento mínimo de 70% da média, em resumo aos quatro critérios de avaliação e desempenho de cada disciplina. O resultado não se dá por média aritmética, mas sim pela incidência e reincidência de resultados de critérios avaliados ao longo dos 04 (quatro) bimestres e posterior conselho de classe entre professor de cada disciplina e coordenador pedagógico.

Para alunos provenientes de outras escolas com regime trimestral, ciclos, ou qualquer outra maneira de registrar as notas, caberá ao Colegiado de Docentes e à Direção adequar as notas às normas da XXXXXXXXXXXX.

No resultado final de cada ano letivo será feito o arredondamento da seguinte maneira:

- a) até 0,4 (quatro décimos) para o número imediatamente inferior.
- a) de 0,5 (cinco décimos) a 0,9 (nove décimos) para o número imediatamente superior.

Da recuperação

- a) Os estudos de recuperação de caráter obrigatório representam uma nova oportunidade de aprendizagem para garantir ao aluno a superação de dificuldades no seu percurso escolar.
- a) Os estudos de recuperação serão oferecidos como:

Recuperação Concomitante – durante o desenvolvimento do plano de trabalho do professor, como uma atividade inerente ao processo ensino-aprendizagem. Podendo ser revista a qualquer momento como uma oportunidade de avaliação formativa.

Recuperação Paralela – ao final do bimestre letivo, para os alunos com aproveitamento insatisfatório, sob a responsabilidade do professor.

Recuperação Final – será realizada após o resultado não satisfatório ao final do ano letivo, sob a responsabilidade do professor.

- a) Recuperação Bimestral- Se ao final do bimestre, o aluno não atingir a média de 70% (setenta), para as turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, o mesmo terá direito a recuperação, ao final do bimestre, em até (03) três componentes curriculares.
- a) Recuperação Final- Se ao final do ano letivo, o aluno não atingir a média de 70% (setenta), para as turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, o mesmo terá direito a recuperação final em até (03) três componentes curriculares.

Os estudos de recuperação, obrigatórios, serão proporcionados na modalidade de estudos autônomos se a recuperação for de 02 (dois) ou 03 (três) conteúdos curriculares e na modalidade de estudos monitorados se for apenas de (01) um componente curricular.

Para o Ensino Fundamental de 2º ao 5º ano:

- a) o mínimo da média de cada componente curricular será representado pelas letras PP, 70% (setenta) ao final de cada bimestre;
- a) para o resultado da recuperação ao término de cada bimestre- prevalecerá a nota da prova da recuperação caso ela seja maior do que a nota do bimestre.
- a) o resultado final do ano letivo será calculado entre a média aritmética dos quatro (04) bimestres + a nota da recuperação final dividido por dois;
- a) o resultado após a recuperação, bimestral ou final, não poderá ser superior a 70% (setenta por cento) representado pela letra NI, para fins de registro escolar.

Para o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, após autorização :

- a) o mínimo da média de cada componente curricular será limítrofe, de 70% (setenta) ao final de cada bimestre;
- a) para o resultado da recuperação ao término de cada bimestre- prevalecerá a nota da prova da recuperação caso ela seja maior do que a nota do bimestre.
- a) o resultado final do ano letivo será calculado entre a média aritmética dos quatro (04) bimestres + a nota da recuperação final dividido por dois;
- a) o resultado após a recuperação, bimestral ou final, não poderá ser superior a 70% (setenta por cento) representado pela palavra limítrofe, para fins de registro escolar.

A recuperação, mediante programação específica, fica sob a responsabilidade do professor, supervisionada pela Supervisora Geral e Coordenação Pedagógica.

Para alunos provenientes de outras escolas, cabe ao Colegiado de Docentes e à Supervisão e Coordenação Pedagógica adotar o sistema de avaliação e a equivalência da escala de notas adotadas pela Escola.

Considerar-se-á aprovado, após os estudos de recuperação final, o aluno que obtiver aproveitamento mínimo de 70% (setenta por cento) para as turmas do 2º ao 9º ano e para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, após autorização.

Da Reprovação

Serão considerados reprovados:

- I. os alunos que não apresentarem assiduidade compatível a, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas dadas independentemente do aproveitamento escolar;
- II. os alunos que apresentarem rendimento escolar INSATISFATÓRIO ou inferior à média 70% (setenta por cento) representado pelas letras PP para as turmas do 2º ao 5º ano, e pela palavra limítrofe para as turmas do 6º ao 9º ano e para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, após autorização em qualquer componente curricular independentemente da assiduidade mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- III. os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio serão automaticamente retidos caso haja necessidade de recuperar a média final em mais de três componentes curriculares.
- IV. cabe ao Colegiado de Docentes juntamente com a Direção Pedagógica analisar o rendimento escolar dos alunos a partir dos resultados da avaliação, de sua assiduidade, dos aspectos sócio-comportamentais e dos indicativos de suas potencialidades.
- V. cabe ao Colegiado de Docentes e à Direção Pedagógica a análise e a emissão de parecer conclusivo.
- VI. os alunos que receberem parecer conclusivo de reprovação deverão permanecer no ano de retenção.

Da Frequência

Apurar-se-á a frequência do primeiro ao último dia do período letivo, uma vez que a mesma é obrigatória às aulas e a todas as atividades escolares. Exigir-se-á, do aluno, a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação.

Da Classificação, Reclassificação, Aceleração de Estudos, Aproveitamento de Estudos

Em consonância com o compromisso de continuidade de estudos sem prejuízo curricular para alunos nacionais e estrangeiros, a XXXXXXXXXXXX adotará os procedimentos específicos quanto à classificação, reclassificação, avanço escolar, aceleração de estudos e aproveitamento de estudos.

Para todos esses casos será criada uma Comissão, presidida pelo Diretor Pedagógico, Coordenador Pedagógico e pelo Colegiado de Docentes, de acordo com a série, para pronunciamento conclusivo sobre os mesmos.

A **Classificação e Reclassificação** do aluno em qualquer ano, exceto o primeiro ano do Ensino Fundamental, pode ser feita:

- a) após a verificação da documentação escolar apresentada e do nível acadêmico do candidato, através de procedimentos educacionais para que lhe seja assegurada colocação no nível mais adequado ou de direito
- a) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas situadas no país e no exterior, considerando os componentes curriculares da Base Nacional Comum.

Em casos de transferência, observa-se que a classificação de alunos oriundos de escolas que seguem o calendário escolar com início em agosto do ano letivo e término em junho do ano posterior será feita através de prova escrita dos componentes curriculares da Base Nacional Comum mais os parâmetros internacionais vigentes na matriz curricular escolar desta instituição.

Quando avaliado e, de acordo com o resultado obtido nas atividades propostas, o aluno será colocado no ano adequado, compatível com seu grau de conhecimento, idade, desenvolvimento e experiência. Após os resultados da avaliação será lavrada uma ata, assinada por todos os profissionais envolvidos, e juntamente com as provas escritas arquivadas.

- a) A **aceleração de estudos** será permitida para aqueles alunos com atraso escolar em uma única disciplina, oportunizando lhes atingir o nível de desenvolvimento correspondente à sua idade. Poderão ser aproveitados os estudos daqueles realizados com êxito, na própria Escola. Será divulgado pela instituição um conteúdo a ser avaliado a cada bimestre, ou seja, 04 (quatro) avaliações anuais. O resultado final do aproveitamento e aprovação do aluno será calculado entre a média aritmética dos quatro (04) bimestres dividido por quatro. O mínimo da média curricular será limítrofe, de 70% (setenta) ao final do ano escolar.

Os resultados das avaliações de classificação, reclassificação e aceleração de estudos serão registrados em atas e passarão a constar na Ficha Individual e Histórico Escolar do aluno.

XIII - PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES

Do calendário

Através do Calendário Escolar, será feita a distribuição dos dias letivos, fixando as épocas de recessos escolares programadas pela Escola, bem como as datas destinadas a organização administrativa, pedagógica, cívica, social e aquelas em atendimento as exigências legais.

Para todos os níveis de ensino, o horário de aula é de 9h até as 16h30. Após o término das aulas, até as 17h45 o horário é reservado para a prática de esportes, artes e outras atividades extracurriculares.

O horário escolar, dependendo das necessidades e possibilidades da escola e das famílias, poderá ser expandido para desenvolver atividades diversificadas dentro de sala de aula, esportes e reforço escolar para os alunos.

Nos sábados letivos serão desenvolvidos projetos e/ou atividades de integração social, pedagógica, artística, esportiva, cultural, com previsão mínima de quatro horas.

Das atividades extraclasse

As atividades extracurriculares tem a finalidade de proporcionar aos alunos uma maior convivência na comunidade escolar e enriquecimento em algumas áreas, premente no desenvolvimento social e apreço à diversidade cultural. A Escola oferece uma variedade de atividades esportivas e culturais que irão variar de acordo com o interesse dos alunos e oferta do mercado. Para participar das atividades é preciso efetuar a inscrição no início do semestre ou no momento da matrícula.

Essas atividades são planejadas para idades específicas e têm vagas limitadas.

As atividades extracurriculares não fazem parte do currículo escolar, são opcionais para os alunos, portanto, a XXXXXXXXXXXX reserva-se-à o direito de incluir ou cancelar qualquer atividade extraclasse durante o ano letivo.

Da Biblioteca

A biblioteca será usada somente pela comunidade escolar como espaço integrante e propício aos processos de ensino-aprendizagem, como centro de informações em diversas línguas e pontos de vista, fonte de leitura e pesquisa seja por meio de livros em diferentes idiomas ou mídia digital, para a colaboração entre grupos harmônicos e distintos, assim como para execução de trabalhos de forma dinâmica, cíclica e ativa.

XIV - NORMAS DISCIPLINARES

A disciplina terá como objetivo educar e estabelecer regras e combinados e o cumprimento dos mesmos. É imprescindível que pais e alunos entendam que o bom comportamento e a disciplina são essenciais para o bom convívio, respeito ao próximo e apreciação de suas diferenças, e aprendizado dos alunos.

A disciplina deverá ser feita de maneira firme e justa, analisando individualmente cada situação. Nos casos de indisciplina, em um primeiro momento, será feita a intervenção pelos professores, e quando se fizer necessário, haverá intervenção da Coordenação.

As normas de disciplina fazem parte da Agenda Escolar entregue às famílias no início de cada ano letivo ou no momento da matrícula.

Da Suspensão

A suspensão poderá acontecer quando outra intervenção não for suficiente. A suspensão poderá resultar de repetidas violações de regras ou uma única violação. O período de suspensão será determinado pela frequência ou pela gravidade da situação.

Certas quebras de regras poderão resultar em suspensão automática, sem prévias medidas ou tentativas de mediação. Toda suspensão será definida pela administração. Após a primeira suspensão, qualquer suspensão subsequente poderá resultar em expulsão. O aluno que tiver sido suspenso temporariamente das aulas, terá o direito de fazer avaliações, provas eventualmente perdidas durante o cumprimento da suspensão, na data da recuperação, definida pelo Calendário Escolar.

Da Expulsão

Tal medida será definida pela Direção, Supervisora e Coordenação Pedagógica baseada na seriedade da situação.

Dos Atrasos

Os casos de atrasos serão resolvidos de acordo com o estabelecido na Agenda Escolar.

Do Uniforme Escolar

O uso do uniforme escolar é obrigatório para todos os alunos.

Da Alimentação

O refeitório e a cozinha são usados para a preparação e oferta das refeições que serão consumidas pelos alunos e funcionários. É função da Nutricionista desenvolver um cardápio balanceado, culturalmente rico e diverso e supervisionar o preparo das refeições.

Dos meios que a escola utilizará para informar os pais/responsáveis sobre frequência e desempenho dos alunos

As reuniões oficiais entre pais, professores e alunos são devidamente publicadas no Calendário Escolar, quatro vezes ao ano, ao final de cada bimestre.

A Direção, Supervisora, Coordenadores Pedagógicos, professores e alunos poderão também marcar reuniões durante o ano escolar sempre que se fizer necessário.

O desempenho escolar dos alunos é registrado no Boletim Escolar, e entregue logo após o término de cada bimestre. As datas de entrega estão previstas no Calendário Escolar.

A escola também usa como meio de comunicação a Agenda Escolar Digital, o endereço eletrônico do corpo docente e os serviços da Secretaria Escolar.

XV - A DEFINIÇÃO DE QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS E, POR CONSEQUÊNCIA, DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO, NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES QUE SE REFLETEM NA ESCOLA

Ao desenvolvermos um currículo cujo objetivo está na construção de conhecimentos, nosso objetivo com esta proposta pedagógica é fazer com que os papéis de educadores e educandos ganhem novos contornos, proporcionando assim uma troca e ao mesmo tempo uma interatividade, fazendo com que o educador na posição de mediador e provocador, desperte no educando um desejo de novos desafios na busca pelo conhecimento, partindo da organização, interpretação, relação com as suas experiências cognitivas.

Buscando trabalhar o contexto das desigualdades que se refletem na escola, implantamos o Projeto Escola Sem Bullying, desenvolvido pela ABRACE PROGRAMAS PREVENTIVOS, visando fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a inserção da temática Bullying no cotidiano escolar por meio de várias atividades, promovendo sensibilização e conscientização a respeito do Bullying, bem como reforçando valores como igualdade, solidariedade, consciência ética e moral. O projeto é dividido em três etapas: implementação, execução e manutenção, aplicado junto à XXXXXXXXXX que inclui todo o processo pedagógico do projeto consistente em pesquisas quantitativas iniciais e finais com alunos, curso de capacitação para docentes, palestras aos pais e alunos, fornecimento de livros paradidáticos para os alunos, plano de aula aos professores, instauração de políticas pedagógicas de prevenção, auxílio na intervenção e mediação de casos de Bullying, disposição do aplicativo de combate ao Bullying e cyberBullying, rodas de conversa, caixa de denúncias e certificação dos alunos.

Etapas e cronograma do projeto

1. Implementação

Fase 1: Envio dos livros paradidáticos e material de apoio;

Fase 2: Pesquisa quantitativa com os alunos; (Carga horária: 1 hora)

Realização do curso Práticas Pedagógicas de Prevenção e Combate ao Bullying e entrega dos certificados; (Carga horária: 4 horas)

Disponibilização do conteúdo digital abordado no curso de capacitação; Entrega do Livro do Professor contendo planos de aula a serem utilizados. Palestra para pais e responsáveis; (Carga horária: 1 hora)

2. Execução

Fase 3: Entrega dos livros paradidáticos para os alunos participantes do projeto.* O prazo para a leitura é estipulado de acordo com a faixa etária, conforme sugestão apresentada no Livro do Professor.

Total de aulas a serem aplicadas: 4 atividades.

O tempo total de aplicação das atividades em todos os segmentos varia entre 6 e 8 semanas.

Apresentação do resultado das pesquisas iniciais.

Fase 4: Palestras para os alunos.* (Carga horária: 2 horas) *O planejamento do conteúdo da palestra varia de acordo com a faixa etária e são aplicadas individualmente por turma.

Entrega da credencial de agente antiBullying;

Disponibilização de aplicativo Escola Sem Bullying via Apple Store e Android, e plataforma específica de recebimento de denúncias para a unidade contratada durante 6 meses após o encerramento projeto;

Disponibilização da caixa de denúncias dentro da escola.

3. Manutenção.

Fase 5: Sugestão de outros planos de aula a serem aplicados*;

Formação do Conselho Escolar de Combate ao Bullying, e políticas pedagógicas de prevenção;

A partir da 15ª semana, prestaremos auxílio na mediação de casos de Bullying e denúncias que ocorram durante o projeto. Dois encontros serão agendados por meio de consultoria aos coordenadores para a intervenção dos casos de Bullying.

Fase 6: Pesquisa quantitativa final;

Rodas de conversa com os alunos. (Carga horária: 1 hora)

Fase 7: Apresentação de resultados; Entrega de certificados para todos os alunos participantes;

Entrega do selo Escola Sem Bullying;

Encerramento do projeto.

XVI – FUNDAMENTOS DE UMA GESTÃO SINÉRGICA E PARTICIPATIVA

Conforme consta do calendário escolar, a XXXXXXXXXXXX realiza reuniões de pais e professores três vezes no ano: no início do ano letivo, a fim de apresentar os docentes, as dinâmicas escolares e estipular objetivos anuais; ao final do primeiro semestre, visando informar sobre o desenvolvimento do aluno e receber *feedback* das famílias; e no final do ano letivo, traçando uma retrospectiva anual das atividades desenvolvidas. Os períodos de avaliação serão mensais, e os conselhos de classe bimestrais para definição, redefinição ou manutenção de metas, objetivos e programações, e anualmente na revisão geral, para redimensionar o processo da ação pedagógica. Considerando a criatividade e diversidade dos métodos de avaliação, determinamos critérios mínimos e padronizados

para garantir uma avaliação mais completa onde os aspectos qualitativos serão os de maior importância. Neste sentido apontamos os seguintes objetivos:

- Possibilitar o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem;
- Aferir o desempenho do educando quanto a apropriação de competências, conhecimentos em cada área de estudos e atividades escolares;
- Aferir o desempenho do docente previsto no PPP, desta instituição;
- Avaliar o aproveitamento do aluno, de forma contínua e global, mediante verificação de competência de aprendizagem, não mais por mecanismos avaliativos de conhecimentos quantitativos, mas qualitativos, em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação.

O resultado do processo avaliativo do educando será atribuído pelo educador da turma ou disciplina, e analisado em Conselho de Classe.

O resultado final de todo o processo avaliativo será expresso em notas, e levar-se-ão em conta os aspectos qualitativos fundamentalmente, e os resultados durante o ano letivo preponderarão sobre os demais.

Na apreciação qualitativa do educando, deverá ser considerado:

- Sua ação quanto à observação do novo que está sendo proposto bem como sua relação frente as suas experiências cognitivas adquiridas inicialmente, fruto do meio e da vivência.
- Compreensão e discernimento dos fatos e a percepção de suas relações com a proposta a ele apresentada.
- Aplicabilidade dos conhecimentos acrescentados e sua co-relação e interação com os seus conhecimentos adquiridos primariamente, proporcionando um descortinar de um conhecer maior.
- A capacidade de análise e de síntese, além de outras habilidades intelectivas que advierem do processo em atitudes demonstradas.

Critérios quantitativos da avaliação:

- Um boletim objetivo descritivo e o portfólio do aluno são entregues bimestralmente visando sanar as dúvidas das famílias da Educação Infantil.
- No Ensino Fundamental e Ensino Médio serão promovidos a série seguinte os educandos que obtiverem média anual de 70% de conhecimento adquirido, sendo que os mesmos ficarão isentos do exame final.
- Os educandos com aproveitamento inferior a 70%, serão submetidos a exame final.
- No exame final, os educandos deverão alcançar no mínimo 50% de conhecimento dos conteúdos programáticos desenvolvidos durante o ano letivo, para serem promovidos para a série seguinte.

- A recuperação deverá contemplar o educando com novas oportunidades de avaliação, sempre buscando aprimorar o seu aproveitamento no semestre, prevalecendo o resultado maior obtido.
- Serão promovidos à série seguinte quanto a assiduidade, os educandos de frequência igual ou superior a 75% das horas letivas de efetivo trabalho escolar.

A escola tem a iniciativa de entrar em contato com as famílias em caso de baixa assiduidade ou atrasos, e sempre que o aluno não esteja presente por mais de três dias. Os pais e responsáveis podem agendar, a qualquer momento do ano letivo, uma reunião junto aos professores e a coordenação.

Os docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio devem utilizar a agenda digital para a comunicação com as famílias, podendo este solicitar a presença dos responsáveis na escola para discutir aspectos relacionados ao desenvolvimento e adaptação do aluno.

Quanto ao avanço de séries: A iniciativa de propor o avanço nas séries caberá ao estabelecimento de ensino, após ter ouvido o conselho de classe. Sempre que se constatar a apropriação de conhecimento por parte do educando, que supere os conteúdos programáticos exigidos na série regular que frequenta.

Quanto a aceleração de estudos: Sempre que constatarmos defasagem na relação idade série/ano do educando, nossa unidade poderá promover mediante a necessidade a aceleração buscando realizá-la sob a orientação e supervisão da Direção Geral da unidade escolar observando o que segue:

- Material didático bem como recursos pedagógicos apropriados.
- Atividades pedagógicas elaboradas e aplicadas por profissionais com capacitação docente.
- Proposta de atividades avaliativas que contemplem o crescimento do aluno qualitativamente.
- Todas as atividades bem como toda a proposta elaborada deverá ser arquivada em local adequado bem como ata redigida e assinada pelo conselho de classe.

Conselho de classe e sua finalidade:

- Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do docente na direção de ensino – aprendizagem proposto pelo PPP.
- Acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.
- Avaliação global do educando e o levantamento de suas dificuldades;
- Avaliação do processo ensino-aprendizagem, desenvolvidos pela escola;
- Avaliar o resultado da aprendizagem do educando na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica.

- Avaliar a prática docente enquanto motivação e produção de condições de produção de conhecimentos no que se refere a: metodologia, conteúdos programáticos bem como a totalidade das atividades pedagógicas realizadas.
- Emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino- aprendizagem decidindo sobre a revisão da nota ou anulação, repetição de testes, provas e trabalhos destinados à avaliação do rendimento escolar em que ocorram irregularidades ou dúvidas por parte dos educandos, pais ou responsáveis quanto aos resultados obtidos;
- Avaliar as atividades docentes e discentes possibilitando e replanejamento dos objetivos e estratégias com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem
- Propor medidas para a melhoria do aproveitamento escolar, integração e relacionamento dos educandos na turma.
- Estabelecer planos viáveis de recuperação contínua e paralela dos educandos em consonância com o PPP.
- Assegurar a elaboração e execução dos planos de adaptação de alunos transferidos quando se fizer necessário atendendo legislação específica.
- O conselho de classe é constituído pelo corpo docente, equipe técnico pedagógica e direção. A coordenação do Conselho de classe e planejamento, execução, avaliação e desdobramento estão a cargo dos especialistas em assuntos educacionais junto a direção. O conselho de classe reunir-se-á em cada bimestre conforme previsto no calendário escolar, e extraordinariamente sempre que um fato relevante assim exigir sem prejuízo ao calendário escolar. A convocação para as reuniões será feita através de edital com antecedência mínima de 48 horas, sendo obrigatório o comparecimento de todos os membros convocados, ficando os faltosos passíveis de registro em livro ponto. Das reuniões de conselho de classe será lavrada ata para registro e divulgação aos interessados.

XVII – CRITÉRIOS DE ACESSO, PROMOÇÃO, TERMINALIDADE DE ESTUDOS E TRANSFERÊNCIA DO ESTUDANTE

Na Educação Infantil

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 anos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula; Para o ingresso na Educação Infantil havendo histórico este poderá ser apresentado, não sendo entretanto pré-requisito para matrícula; Em caráter excepcional, a matrícula de crianças com 5 anos no 1º ano do Ensino Fundamental será admitida quando a criança estiver frequentando comprovadamente a pré-escola por dois anos ou mais. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março do ano letivo, devem ser matriculadas na Educação Infantil;

No Ensino Fundamental e Ensino Médio, após autorização

As famílias devem apresentar atestado de frequência e/ou histórico Escolar para realizar a matrícula, exceto para a turma do 1º ano, quando a criança 6 anos completos até 31 de março do ano corrente.

Progressão Parcial e Continuada e aproveitamento dos Estudos (dependência)

A progressão parcial é aquela por meio da qual o aluno não obtendo aproveitamento final em uma das disciplinas, em regime seriado, poderá cumprir-las subsequente e concomitantemente ao ano seguinte. Serão considerados os estudos concluídos com êxito e dispensada a repetição da frequência já cumprida naquele ano anterior, preservada a sequência do currículo. Permite ao aluno no Ensino Fundamental e Ensino Médio, após autorização, ser promovido sem prejuízo da sequência curricular, com atendimento paralelo e específico ao ano que cursará, em componentes curriculares em que não obteve êxito, sendo realizado através de avaliações mensais, com datas, conteúdos e horários previamente definidos no plano de trabalho, elaborado a partir do histórico escolar do aluno, considerando as aprendizagens já alcançadas com êxito e as defasagens apresentadas pelo aluno. O resultado das avaliações seguirão as mesmas regras dos alunos matriculados da XXXXXXXXXXXX, inclusive com as recuperações semestrais. Os conteúdos de cada avaliação mensal(dependência), serão informados ao aluno/Família com no mínimo 15 dias de antecedência, ficando sob responsabilidade da família a preparação e estudos para a realização das provas, poderá ser adquirido na secretaria da escola material didático relacionado aos conteúdos. Para fins de acompanhamento, o resultado de cada avaliação mensal será encaminhada para a família em até 10 dias úteis após sua aplicação. O aluno poderá fazer progressão parcial, na mesma disciplina, somente uma vez durante sua vida escolar, não podendo avançar para o ano seguinte, se não obter êxito na progressão parcial. Os custos relacionadas a progressão parcial estarão disponíveis e tabela específica na secretaria da XXXXXXXXXXXX.

Da Promoção

Na Educação Infantil, serão observados os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, porém sem caráter de promoção mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, devendo a criança permanecer na mesma turma em que foi matriculada até o final do ano.

Para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, serão observados os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, porém sem caráter de promoção, salvo pela frequência.

Para as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, a promoção se dará através de avaliações periódicas, onde o aluno deve obter média 7,0(sete) em cada disciplina ou média 5,0(cinco) após exame final, o Conselho de Classe é soberano nas decisões discutidas, inclusive sobre questões de aprovação ou retenção.

Da Terminalidade de estudos

Respeita-se o que determina a legislação vigente;

Da Transferência de alunos

O aluno deverá entregar na secretaria o atestado de vaga da escola de destino, para requerer o histórico escolar.

XVIII – PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DE ACESSO, DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES E DE SUPERAÇÃO DA RETENÇÃO ESCOLAR

Para acompanhamento da aprendizagem dos alunos serão realizados trabalhos, pesquisas e avaliações mensais e bimestrais. As avaliações deverão ser individuais e sem consulta.

Recuperação de Aprendizagem: mecanismo para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno/a ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Após a recuperação dos conteúdos o professor deverá utilizar um novo instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno após os estudos de recuperação, contendo no mínimo 10 questões abordando conteúdos das avaliações mensais e bimestrais, não é permitido usar as mesmas. O resultado obtido após os estudos de recuperação, em que o aluno/a tenha superado as dificuldades, substituirá a nota anterior referente aos mesmos objetivos, prevalecendo a maior nota entre as avaliações. Todas as atividades desenvolvidas, visando à recuperação da aprendizagem dos alunos/as, deverão ser devidamente registradas no Diário de Classe, sendo considerada a nota 10 como nota máxima.

XIV - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A XXXXXXXXXXXX através de verbas destinadas à capacitação de professores e funcionários disponibiliza cursos de atualização de curta e longa duração, graduação e especialização, dentre outros. A liberação de verbas com esse fim será anualmente prevista dentro do orçamento financeiro da Escola.

A instituição segue as indicações de complacência para com o IB e certifica seus professores no programa internacional de forma cíclica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

BARBOSA, Carmem Maria. Especificidade da ação pedagógica com bebês. Agosto, 2010. Disponível em: http://siaiweb05.univali.br/sophia2/pluginfile.php/256423/mod_resource/content/2/asespecificidadesdaacaopedagogica.pdf Acessado em:31 de Maio de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998 v.III; il.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brinquedos e Brincadeiras: Manual de orientação Pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2012.

SOARES, J. M. A importância do Lúdico na Alfabetização Infantil. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20JIANE%20JOGO1.pdf>> Acesso em 05/04/2015

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola, São Paulo, Ática, 1994.

DANIELS, H. Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda, SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: Revista Portuguesa de educação. Ano/ vol. 15, no 1. Universidade do Minho. Braga: Portugal, 2002. p. 111-128.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008

SFORNI, M.S.F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara – SP: J M, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV A. N., VIGOTSKY L. S. LURIA A. R. Pedagogia e Psicologia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. (1991): Pensamento e Linguagem. 3.ed, São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. E-escrita, Nilópolis, RJ, v. 1, n.1, p.21-31, jan-abr. 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2012.

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO Mariangela Braga Norte Klaus Schlünzen Junior Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Organizadores)

