



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LAIS ALVES FERREIRA

LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO: O Cinema como Aliado no Ensino de Sociologia

Salvador

2025

LAIS ALVES FERREIRA

LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO: O Cinema como Aliado no Ensino de Sociologia

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais, Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Iêda Rodrigues da Silva Balogh

Salvador

2025

LAIS ALVES FERREIRA

LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO: O Cinema como Aliado no Ensino de Sociologia

Monografia submetida a aprovação da Banca Examinadora, como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Departamento de Educação Campus I, na Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em: 25/07/2025

Banca Examinadora:

Profª Drª Iêda Rodrigues da Silva Balogh - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia

Prof Ms Antônio Cosme Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia

Profª Ms Regina Lúcia Bastos Vieira
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por me permitir viver esta jornada, por me conceder saúde e forças nos momentos difíceis, por ser refúgio nas incertezas e renovar minha esperança. É n'Ele que encontrei coragem para seguir até aqui.

Sou profundamente grata à minha avó, Maria Francisca, pilar da minha vida, e à minha família, em especial ao meu companheiro, Edvaldo Neto, que me apoiou à sua maneira ao longo dessa caminhada.

Aos amigos de estrada Fernanda Melo, Mário Sabino e Gabriel Cerqueira agradeço pelo afeto, pela presença mesmo na ausência e por suportarem minhas oscilações com carinho e paciência. Ter vocês ao meu lado tornam tudo mais leve e significativo.

Também deixo meu agradecimento às amigas que a UNEB me presenteou, em especial a Lorena Santana, com quem compartilhei a maior parte dessa trajetória. Sua parceria constante e sua generosidade foram fundamentais nos momentos mais desafiadores.

Por fim, à minha orientadora, Ieda Balogh, meu respeito e reconhecimento pela escuta atenta, pela orientação cuidadosa e por ser uma inspiração na área de Educação e Cinema.

RESUMO

Esta pesquisa discute o uso do cinema, enquanto ferramenta pedagógica, para o ensino de Sociologia na Educação Básica, com foco especial na análise do filme

Central do Brasil. Nesse contexto, questionamos: Qual é a contribuição que o uso de filmes enquanto ferramenta pedagógica pode trazer para o ensino de Sociologia na Educação Básica? Como o filme Central do Brasil (1998) apresenta perspectivas sociais para discutir a formação crítica do sujeito? Busca-se analisar como o cinema pode contribuir para assimilação dos conteúdos de sociologia no ensino médio e como o filme Central do Brasil (1998) apresenta perspectivas que podem contribuir para a formação crítica do educando. Investigou a maneira como o cinema pode tornar as aulas de Sociologia mais dinâmicas, significativas, conectadas à realidade dos estudantes; como o uso de filmes poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão social e da empatia entre os alunos e, ainda, propõe práticas pedagógicas, com a utilização do filme citado. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica, análise documental e numa perspectiva crítica da cultura visual. A metodologia apoiou-se na análise fílmica, articulada a práticas pedagógicas antes, durante e após a exibição do filme, valorizando a mediação do professor e o engajamento sensível dos estudantes. Os resultados mostraram que o cinema, quando planejado de forma intencional e pedagógica, constitui um recurso potente para conectar os alunos às questões sociais e estimular a imaginação sociológica. O uso de filmes torna as aulas mais envolventes e significativas, amplia o repertório cultural dos estudantes e favorece a empatia ao permitir que se coloquem no lugar do outro. Em particular, a narrativa sensível e simbólica de Central do Brasil possibilitou discussões sobre desigualdade social, cidadania, afetos, abandono e solidariedade, ajudando os educandos a refletirem sobre a sociedade e sobre si mesmos como sujeitos sociais. Conclui-se que o cinema pode ser uma ponte entre a experiência cultural dos alunos e os conteúdos da Sociologia, ampliando horizontes e promovendo uma aprendizagem mais humana e contextualizada. Além disso, destaca-se o papel do professor como mediador capaz de articular as linguagens midiáticas aos objetivos formativos da disciplina, transformando a escola em um espaço de reflexão crítica e construção coletiva do saber.

Palavras-chave: Ensino da Sociologia. Imaginação Sociológica. Cinema e Educação.

ABSTRACT

This research discusses the use of film as a pedagogical tool for teaching sociology in basic education, with a special focus on the analysis of the film Central Station. In this context, we ask: What contribution can the use of film as a pedagogical tool make to

the teaching of sociology in basic education? How does the film Central Station (1998) present social perspectives to discuss the critical development of individuals? The study seeks to analyze how film can contribute to the assimilation of sociology content in high school and how the film Central Station (1998) presents perspectives that can contribute to the critical development of students. It investigates how film can make sociology classes more dynamic, meaningful, and connected to students' realities; how the use of film can contribute to the development of critical thinking, social reflection, and empathy among students; and proposes pedagogical practices using the aforementioned film. The qualitative research was based on a literature review, document analysis, and a critical perspective on visual culture. The methodology relied on film analysis, combined with pedagogical practices before, during, and after the film screening, emphasizing teacher mediation and sensitive student engagement. The results showed that film, when intentionally and pedagogically planned, constitutes a powerful resource for connecting students to social issues and stimulating the sociological imagination. The use of film makes classes more engaging and meaningful, expands students' cultural repertoire, and fosters empathy by allowing them to put themselves in the shoes of others. In particular, the sensitive and symbolic narrative of Central Station facilitated discussions about social inequality, citizenship, affection, abandonment, and solidarity, helping students reflect on society and themselves as social subjects. The conclusion is that film can be a bridge between students' cultural experience and sociological content, broadening horizons and promoting a more humane and contextualized learning experience. Furthermore, the role of the teacher as a mediator capable of connecting media languages with the educational objectives of the subject is highlighted, transforming the school into a space for critical reflection and collective construction of knowledge.

Keywords: Teaching Sociology. Sociological Imagination. Cinema and Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12

2.1	Processos metodológicos para análise de filmes	13
3	ENSINO DE SOCIOLOGIA, IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA, CINEMA E EDUCAÇÃO	18
3.1	Ensino de Sociologia	19
3.2	Imaginação Sociológica	20
3.3	Cinema e Educação	22
4	HISTÓRIA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CINEMA	28
4.1	Sobre o início das produções cinematográficas no Brasil	29
4.2	GÊNEROS E ESTÍLOS CINEMATOGRAFICOS	33
4.3	Narrativa Cinematográfica	36
5	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA ANÁLISE FÍLMICA EM AULAS DE SOCIOLOGIA	37
5.1	Descrevendo o filme: Central do Brasil	41
5.2	Proposta de Plano de Aula para o Ensino de Sociologia	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

As pessoas que possuem hoje 30 anos ou mais assistiram nas últimas duas décadas grandes mudanças que influenciaram em todos os campos de conhecimento da humanidade. Essas transformações causaram mudanças no modo de viver como seres sociais. Juntamente a esse avanço extraordinário das ciências e das técnicas, denominada modernidade ou pós-modernidade vem na contramão fazendo crescer as mazelas sociais.

E por mais que esses avanços não se encontrem distribuído a todos igualmente, e estejam rodeados de incertezas e desafios, é necessário reconhecer que as novas tecnologias modificaram e revolucionaram os meios de comunicação, imprimindo um modo de difundir as informações, modificaram processos de trabalhos, imprimem novas formas de pensar e fazer educação.

Segundo Fabris (2008, p. 118):

Roquete Pinto, em 1936, já anunciava uma função pedagógica para os meios de comunicação de massa, mas não poderia supor que, mesmo depois da universalização da escola, eles ocupariam um papel central na vida de todos, e não só daqueles que não têm escola. Na contemporaneidade, a mídia exerce sobre a população uma vigorosa ação pedagógica. Se considerarmos os mais de cem anos da existência do cinema, vamos observar diferentes movimentos com grande ou escassa produtividade, além de muitas invenções para melhorar os processos de produção, filmagem, apresentação e distribuição dos filmes.

Com o avanço dos meios de comunicação e o impacto das tecnologias no cotidiano, é perceptível que os processos educativos extrapolam os limites formais da escola e se ampliam por diferentes linguagens e plataformas. A citação de Fabris (2008) evidencia essa mudança ao apontar o papel central que a mídia, especialmente o cinema, passou a exercer na formação dos sujeitos. Assim, é possível compreender que, na sociedade contemporânea, a educação não ocorre apenas em espaços institucionalizados, mas também nas interações diárias com produtos midiáticos, que moldam percepções, valores e comportamentos. O cinema, por sua linguagem estética e narrativa, torna-se um veículo potente para provocar reflexões, sensibilizar e transmitir conhecimentos, atuando como uma ferramenta educativa tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Dessa forma, entram em cena, no contexto educacional, linguagens híbridas e complexas que nem sempre encontram condições de serem compreendidas pelos

indivíduos, resultando em novas dimensões de exclusão que não se dão somente pela falta de acesso às tecnologias, mas também pela ausência de compreensão dessas linguagens cuja definição pode ser simplificada como um conjunto de elementos colocados à disposição dos indivíduos para comunicar ideias, valores e ideologias.

Então se faz necessário criar estratégias que “conquistem os jovens” e despertem o seu interesse. Nessa dinâmica, o cinema, pode integrar perfeitamente aos saberes da escola, é um dos caminhos para despertar esse interesse, e que destacamos nessa pesquisa.

Ao longo deste tempo desde sua criação, o cinema, passou por diferentes movimentos em sua história, com escassez ou grande produtividade de obras cinematográficas, além de muitas invenções para o processo de produção, filmagem, apresentação e distribuição dos filmes.

Atualmente, não se sabe ao certo o quanto essa forma de contar as mais diversas histórias modificou a relação dos indivíduos com o conhecimento e como isso interfere no seu modo de vida. Assistir um filme na televisão, cinema ou nos streamings, são práticas incorporadas de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parece estar ali desde sempre. As primeiras projeções, não tinham legendas nem efeitos sonoros, apenas imagens em movimentos para contar as histórias.

De acordo com Fabris (apud Carrière, 2008, p.118), comenta que a plateia tinha as mais diversas reações, que iam de confusão a curiosidade diante desse novo conhecimento. A sucessão de imagens silenciosas ocorria ao lado da tela, onde posicionava-se um homem, o explicador, que apontava com o auxílio de um bastão os personagens e descrevia as cenas

Esse processo descrito por ela é muito difícil de acreditar nos dias de hoje, onde temos a capacidade de assistirmos a um filme em diversos lugares e não só em uma sala de cinema. Assistir a filmes tornou-se uma prática cultural cotidiana que contribui para a construção de conhecimentos, e troca cultural influenciando a forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Por isso, pode ser compreendido como uma produção cultural que cria significados e molda representações sociais, inclusive sobre a escola e os processos educativos.

Como explica Elí Henn Fabris (2008), a experiência cinematográfica é marcante justamente porque articula elementos de realidade e ficção, interpelando os espectadores e proporcionando aprendizagens específicas, ao mesmo tempo em que envolve prazer, imaginação e emoção. Ela ainda continua nos dizendo, que são

histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se.

O cinema é um recurso educativo potente por unir dimensões individuais e sociais, permitindo construir conhecimentos de forma crítica e envolvente. Ao explorar temas políticos, culturais e sociais, estimula debates e amplia a visão dos indivíduos sobre a realidade. Na escola, aproxima teoria e prática, favorecendo o pensamento crítico e a cidadania, ao mesmo tempo em que contribui para o autoconhecimento e a consciência coletiva. O cinema não é uma solução para os muitos desafios que o ensino de sociologia enfrenta, mas pode ser uma ferramenta que se utilizada da forma correta, pode ajudar na assimilação de conteúdos sociológicos.

Historicamente, a disciplina de Sociologia apresenta instabilidade em seu ensino, apesar de integrar a área de Ciências Humanas no ensino médio da rede básica. Sua permanência no currículo enfrenta constantes ameaças, como se observa nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outro desafio é a aceitação da disciplina por parte dos alunos, que, por estarem em um momento de transição e estranhamento característico da adolescência, podem demonstrar resistência se as aulas não forem bem conduzidas. Além disso, muitas turmas são assumidas por professores sem formação específica em Ciências Sociais, o que contribui para que as aulas se tornem desinteressantes e pouco eficazes.

Nesse contexto, questionamos nessa pesquisa: Qual é a contribuição que o uso de filmes enquanto ferramentas pedagógicas, pode trazer para o ensino de Sociologia na Educação Básica? Como o filme *Central do Brasil* (1998) apresenta perspectivas sociais para discutir a formação crítica do sujeito?

Desse modo, esta pesquisa busca analisar como o cinema pode contribuir para assimilação dos conteúdos de sociologia no ensino médio e como o filme *Central do Brasil* (1998) apresenta perspectivas que podem contribuir para a formação crítica do educando. Mais especificamente, pretende-se investigar de que maneira o cinema pode tornar as aulas de Sociologia mais dinâmicas, significativas e conectadas à realidade dos estudantes do ensino médio da rede pública; Compreender como o uso de filmes contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão social e da empatia entre os alunos e, propor práticas pedagógicas, com a utilização do filme

Central do Brasil, que apresente a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Neste trabalho entendemos o ensino de sociologia a partir da imaginação sociológica e a relação com o processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa para a realização da pesquisa é pela experiência que tive como estagiária nos programas PIBID (Programa de Iniciação à Docência) e RP (Programa de Residência Pedagógica), em turmas do ensino médio e percebi a dificuldade de assimilação por partes dos alunos para compreender alguns conteúdos das Ciências Sociais (Sociologia) e, ao fazer referência a esses conteúdos a alguma obra cinematográfica, eles conseguiam fazer a comparação com o assunto, pois o cinema é um recurso didático que possibilita a reflexão e o debate sobre problemas sociais, políticos e cidadania, entre tantos outros. Essa escolha também se relaciona com a minha paixão pelo cinema, que sempre me instigou a enxergar os filmes como uma ferramenta rica de aprendizagem e construção crítica do conhecimento.

Na próxima seção desse trabalho, são tratados os aspectos epistemológicos adotados nesta pesquisa, bem como as técnicas utilizadas, as escolhas da pesquisadora. A seção três apresenta a discussão sobre Sociologia, Imagem Sociológica e Cinema e Educação; já a seção quatro, apresenta um breve relato sobre a história do cinema e a história do cinema no Brasil; na seção cinco, temos os gêneros cinematográficos e um pouco da narrativa cinematográfica; na seção seis, apresento as possibilidades pedagógicas da análise fílmica em aulas de sociologia, descrevo o filme Central do Brasil e uma proposta de plano de aula para o ensino de sociologia; finalmente, apresentamos as considerações possíveis para o momento, feitas acerca dessa pesquisa, fechando as questões apresentadas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, na educação. Por essa razão, adota um delineamento metodológico que leva em conta as especificidades dos processos humanos e sociais envolvidos na prática educativa. O foco recai sobre a busca por uma compreensão profunda das intenções, significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos de interação, considerando os contextos em que estão inseridos (Minayo, 2015). Assim, a abordagem qualitativa adotada valoriza a escuta sensível, o olhar atento e a complexidade das relações humanas no ambiente escolar.

Como destaca João Amado (2014), a objetividade na pesquisa qualitativa se constrói a partir da escolha adequada do fenômeno investigado, dos questionamentos formulados sobre ele e do uso de metodologias que dialoguem com essa perspectiva. Nessa direção, a metodologia utilizada nesta pesquisa ancora-se na análise qualitativa, pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente a discussão, em bases de dados acadêmicas, como o Google Acadêmico, com a seleção de artigos, dissertações e teses que abordam a relação entre o cinema e o ensino de Ciências Sociais.

A pesquisa bibliográfica, segundo Maria Minayo (1994), permite ao pesquisador definir suas escolhas teóricas e metodológicas, além de oferecer uma base sólida para a compreensão dos fenômenos investigados. Complementando, Eva Lakatos e Marina Marconi (2021) ressaltam que essa modalidade de pesquisa tem por finalidade

estruturar um referencial teórico consistente, capaz de dialogar com os principais pensamentos sobre o tema em questão. Os autores ressaltam que a:

pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. (Lakatos; Marconi, 2021, p. 33)

A análise documental compreendeu, nesta pesquisa, o exame de materiais escritos utilizados no processo de docência para compor as aulas. De acordo com Quivy e Van Campenhoudt (1998), os documentos são vestígios de práticas sociais, cuja análise permite revelar aspectos estruturantes da realidade social. Bardin (2016, p. 51) reforça que “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”

Weber (1999), por sua vez, sustenta que os documentos escritos são representações legítimas das ações e intenções dos sujeitos sociais, permitindo uma abordagem compreensiva dos fenômenos.

Além da análise documental, foram elaboradas categorias analíticas para examinar os dados. A unidade de análise foi o sentido das palavras e imagens presente no material audiovisual selecionado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa privilegia dados em forma de palavras e imagens, e não de números, reconhecendo o valor de diversas formas de representação da realidade. Nesse sentido, a linguagem visual, especialmente aquela veiculada pelo cinema, torna-se instrumento potente de pesquisa.

A escolha pelo uso do cinema como recurso metodológico se justifica por sua capacidade de promover sensibilização, despertar emoções e provocar reflexões profundas. Gordo *et al* (2020), ao refletir sobre o papel das imagens na compreensão da sociedade, afirma que mesmo obras de ficção são interpretações válidas da realidade social, carregadas de significações que podem ser constantemente revisitadas e reinterpretadas. Assim, filmes não apenas ilustram contextos sociais, mas também propõem olhares e narrativas que auxiliam no entendimento da experiência humana.

Logo em seguida realizou-se um levantamento bibliográfico de produções que abordassem o cinema, no ensino de Sociologia na Educação Básica, procurando rastrear o que já foi publicado no Brasil e disponibilizado no banco de teses e

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressalta-se que esta pesquisa tem caráter teórico-reflexivo e, por essa razão, não foi aplicada empiricamente no contexto escolar. Ainda assim, pretende-se contribuir com possibilidades pedagógicas que possam inspirar práticas futuras e inovadoras no campo do ensino de Sociologia.

2.1 Processos Metodológicos para análises de filmes

Para aprofundar essa dimensão crítica do cinema, é imprescindível lançar mão da análise de filmes como ferramenta metodológica. Ao dissecar a obra em seus elementos narrativos, visuais, sonoros e simbólicos, a análise permite compreender como cada detalhe contribui para construir sentidos e provocar emoções no espectador.

Gordo *et al* (2020, p. 53), apresenta na tabela abaixo, uma síntese de alguns procedimentos metodológicos necessários para facilitar a prática docente no viés da pedagogia do cinema

Tabela 2 – procedimento metodológico

Procedimento metodológico	Descrição
Antes da exibição	
Preparação prévia	Escolher e assistir (a) o material fílmico e propor objetivos a partir da temática.

Aperfeiçoamento do olhar	Analisar conceitos e valores do filme e refletir sobre eles.
Preparação do ambiente	Preparar materiais que serão utilizados e verificar a cultura audiovisual dos alunos.
Durante a exibição	
Exibição	Exibição do filme na íntegra para os alunos.
Análise fílmica	Observação da dinâmica da narrativa a partir dos pontos de vista nos sentidos visual/sonoro, narrativo e ideológico.
Professor mediador	Promover a fruição dessa dinâmica e intervir no andamento do processo, quando necessário.
Depois da exibição	
Reflexão pós-filme	Conversa sobre reação da classe, para além da emoção em relação ao filme.
Discussão pós-análise	Discussão das opiniões dos alunos e debate a partir das reflexões das ideias.
Registro	Registrar impressões dos alunos e seus olhares em relação ao paralelo que fazem entre o filme e a sociedade.
Elementos extras	Entrega ou sugestão de leituras complementares e realização de atividades que valorizem a temática do filme.

Tabela 2 – procedimentos metodológicos para a análise fílmica

Fonte: Autores do artigo com base nos estudos de Napolitano (2009); Penafria (2009); Silva e Davi (2012); Silva (2010); Moreira e Monteiro (2012)

Fonte: Gordo *et al*, 2020, p. 55-56

Ainda de acordo com Gordo *et al* (2020, p. 53) os filmes cinematográficos necessitam de um procedimento metodológico no qual precisam passar por uma análise, que é diferente de tecer crítica à obra (juízo de valor), como demonstra a tabela 2.

A análise cinematográfica tem como finalidade compreender e explicar o funcionamento de um filme em suas diferentes camadas, oferecendo também uma interpretação para a obra. Trata-se de um exercício que investiga detalhadamente o filme, destacando e examinando seus componentes narrativos, visuais, sonoros e simbólicos, a fim de perceber como esses elementos se combinam para gerar sentidos. Mais do que resumir ou emitir um juízo de valor, a análise propõe-se a decompor a obra em suas partes essenciais, possibilitando uma leitura crítica e aprofundada de seus propósitos, impactos e significados

Segundo Penafria (2009, p. 1):

Analisar um filme é sinónimo de decompor esse mesmo filme. E embora não exista uma metodologia universalmente aceite para se proceder à análise de um filme [...], é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar.

A análise de um filme requer mais do que um olhar espectador passivo; exige uma postura investigativa capaz de identificar e compreender os múltiplos elementos que estruturam a obra. Ao examinar aspectos como narrativa, estética visual, trilha sonora e simbolismo, torna-se possível compreender de que modo esses componentes se articulam na produção de sentidos.

No caso de Central do Brasil, por exemplo, muitos significantes são perfeitamente abertos à formulação do significado pelo espectador, ainda que não possamos fixá-lo como uma verdade absoluta do filme, pois fazendo isso estaríamos retirando todo o seu valor e sua inventividade.

Inspirando-se na proposta de Penafria (2009), a análise de Central do Brasil foi conduzida como um diálogo entre o pesquisador e o filme, realizando a decomposição do material audiovisual, foi realizada uma análise temática das narrativas, buscando os sentidos implícitos que favorecem discussões no campo das Ciências Sociais. O filme foi tratado como relato simbólico da realidade, destacando-se cenas significativas, posteriormente representadas por fotogramas e organizadas de forma sistemática, conforme a sequência das obras.

Além disso, a utilização sistemática de fotogramas extraídos de cenas-chave como material de apoio visual nesta análise se baseia na metodologia apresentada por Balogh (2020), em sua tese de doutorado A espetacularização da violência na escola: o bullying e o suicídio como efeito devastador na educação, na qual propõe o uso das imagens dos filmes para ilustrar e potencializar a análise temática.

Antes de levá-lo à proposta pedagógica, fiz uma imersão no conteúdo do filme, assistindo-o diversas vezes com diferentes focos: ora observando os elementos estéticos (fotografia, trilha sonora, montagem), ora os aspectos narrativos (personagens, enredo, conflitos) e, principalmente, os temas sociais que emergem das cenas. Anotando passagens que poderiam ser utilizadas como “disparadoras” de discussão em sala de aula, destacando momentos emblemáticos como a relação entre Dora e Josué, os cenários urbanos e rurais, e a representação da exclusão social.

A partir desse levantamento, estruturei uma análise temática, para compor uma possibilidade de plano de aula a ser desenvolvido, onde foi destacado temas como: desigualdade social, classes sociais, opressão social e consciência de classe.

Esse processo se baseia nas orientações de Penafria (2009), que defende que o filme pode ser analisado como um interlocutor, um objeto com o qual o pesquisador ou o professor estabelece um diálogo. Nesse sentido, minha leitura do filme não buscou uma decodificação fechada, mas uma abertura para múltiplas interpretações, estimulando nos alunos a capacidade de leitura crítica da realidade social. Assim, os fotogramas extraídos de cenas-chave foram utilizados como material de apoio visual, ampliando a dimensão analítica da proposta.

O processo de construção da proposta foi dialogado com os referenciais teóricos da pesquisa qualitativa, com os autores que pensam o cinema como linguagem formativa e com minha própria experiência como estagiária. Cada escolha metodológica teve como propósito respeitar o olhar dos estudantes, valorizando suas leituras de mundo e reconhecendo o cinema como instrumento pedagógico que provoca, emociona e ensina.

Neste trabalho, destaca-se a análise do filme *Central do Brasil*, cuja proposta é refletir sobre aspectos sociais, afetivos e educacionais. O filme foi examinado em sua estrutura narrativa, estilo e relação com os conteúdos escolares, sendo utilizado como base para uma proposta de um plano de aula. A proposta visa demonstrar como o cinema pode se constituir em ferramenta didático-pedagógica relevante, ao favorecer a sensibilização dos alunos e ampliar sua compreensão sobre temas sociais complexos, como desigualdade, identidade e pertencimento. A escolha do filme "*Central do Brasil*" (direção de Walter Salles, 1998) foi resultado de um processo criterioso. Levei em consideração três aspectos principais: (1) a relevância social da narrativa, que aborda temas como abandono, desigualdade, migração interna e afetividade; (2) o potencial do filme em gerar debates no contexto escolar, especialmente nas aulas de Sociologia e Antropologia; e (3) a acessibilidade da obra, tanto em termos de linguagem quanto de disponibilidade, além de ser um marco do Cinema Brasileiro, por isso foram escolhidos esses recortes das cenas, pois destaca bem os conteúdos abordados. Após a escolha do filme e dos fotogramas, comecei a pesquisar formas de como utilizá-las na pesquisa.

Por fim, compreende-se que o uso de mídias audiovisuais em sala de aula, especialmente do cinema, contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem nas Ciências Sociais, à medida que estimula o pensamento crítico e amplia o repertório cultural dos estudantes. Ao aliar emoção, linguagem simbólica e reflexão social, o cinema se torna um recurso educativo potente, especialmente em contextos em que a participação ativa do educando é valorizada como parte fundamental da aprendizagem.

Nesse sentido, incorporar filmes como recurso no plano de aula não é apenas uma estratégia didática, mas uma escolha que valoriza a participação ativa dos alunos, permitindo que eles se reconheçam nas histórias, debatam questões relevantes e construam, juntos, novos sentidos sobre o mundo em que vivem. Assim, o cinema se torna um disparador potente de diálogos, análises e aprendizagens que

transcendem os limites do conteúdo formal, aproximando saberes escolares da vida cotidiana.

3 ENSINO DE SOCIOLOGIA, IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA, CINEMA E EDUCAÇÃO

Do ponto de vista histórico, uma das características fundamentais do ensino da sociologia na educação básica brasileira é sua intermitência e descontinuidade. Períodos curtos e restritos de implantação da disciplina são intercalados por longos períodos de banimento e exclusão, principalmente durante o regime militar implantado em 1964. Assim, a partir do golpe militar, a filosofia e a sociologia foram substituídas

por Educação Moral e Cívica. Só no final do regime militar e com a redemocratização do país é que estas disciplinas retornam pouco a pouco aos currículos escolares, assim mesmo de forma restrita e localizada. Ele ainda afirma que a consequência dessa intermitência e descontinuidade é um acúmulo limitado de experiências didático-pedagógicas e uma restrita produção de pesquisas e de materiais adequados ao ensino.

Nas escolas, essa ausência histórica se reflete não só na falta de professores e na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada “legitimidade” da mesma no interior do espaço escolar. A obrigatoriedade tem se imposto, frequentemente, muito mais como uma exigência legal, de cima para baixo, do que uma necessidade pressentida pela comunidade escolar na construção de uma formação mais humanista. A ausência e/ou fragilidade da pesquisa na área de ensino da sociologia também contribui para uma desvalorização das licenciaturas e da formação de professores nas universidades, o que dificulta a superação dessa ausência de tradição do ensino das ciências sociais. Nesse processo histórico de banimento da sociologia dos currículos escolares, essa disciplina foi convertida numa espécie de “conhecimento maldito”. Um conhecimento maldito não é propriamente um saber inferior, que ocupe ou deva ocupar posições inferiores na hierarquia dos saberes. Ele é definido como um “conhecimento perigoso” que em hipótese nenhuma deve estar presente no quadro de conhecimento reconhecido.

Antes de empreender um mergulho reflexivo e analítico sobre como a escola especificamente sobre os caminhos e descaminhos da utilização de filmes no ensino da Sociologia pode contribuir com a formação crítica dos jovens, é importante entender alguns conceitos chaves para esse trabalho.

3.1 Ensino de Sociologia no Brasil

O ensino de Sociologia no Brasil deve ser compreendido como uma prática educativa voltada para a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes, proporcionando-lhes instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a realidade social em que estão inseridos. Mais do que transmitir conteúdos prontos, essa disciplina propõe o desenvolvimento da capacidade de questionamento, análise e reflexão sobre as estruturas sociais, os conflitos históricos e as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

A obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro foi instituída apenas em 2008, por meio da Lei nº 11.684, após um longo processo marcado por avanços, por exemplos como a Lei nº 11.684 já citada e retrocessos, como por exemplo, Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que instituiu o Novo Ensino Médio, com itinerários formativos e flexibilização curricular.

Tal conquista só foi possível após intensos debates legislativos e acadêmicos, revelando a resistência de setores conservadores da sociedade à inclusão das Ciências Sociais no currículo escolar. Antes mesmo dessa lei, em 2001, um projeto similar aprovado pelo Congresso Nacional foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, evidenciando a contradição entre sua formação como sociólogo e sua postura política diante da disciplina.

A consolidação da obrigatoriedade ganhou novo fôlego com o Parecer CNE nº 38/2006, que reafirmou a importância da Sociologia e Filosofia no ensino médio, ainda que não tenha definido em quais séries essas disciplinas deveriam ser ministradas. Até a sanção da lei em 2008, apenas alguns estados já ofereciam regularmente a disciplina, mantendo-se um quadro desigual de acesso às Ciências Sociais no país. Nesse sentido, a implementação da Sociologia nas escolas públicas também deve ser compreendida no âmbito mais amplo das reformas educacionais promovidas a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento humano, à cidadania e à qualificação para o trabalho.

Essa perspectiva histórica ajuda a compreender as dificuldades enfrentadas para a consolidação da disciplina na atualidade. Os documentos normativos subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), reforçaram o princípio de uma educação voltada para a formação integral do sujeito. Segundo Francisco Vargas (2011), tais documentos buscaram romper com práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão mecânica de conteúdos, propondo novos fundamentos pedagógicos mais adequados a um mundo em constante transformação, permeado pelo avanço das tecnologias, pela valorização da diversidade e pela busca por igualdade.

Essa orientação encontra respaldo nos chamados quatro pilares da educação, propostos pela UNESCO (1999, apud Vargas, 2011) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares orientam para uma concepção de educação como um processo social amplo, no qual o estudante assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento, na convivência democrática e no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e social. Assim, a inserção da Sociologia no ensino médio deve estar sintonizada com esses princípios, para que contribua efetivamente na formação crítica e cidadã dos estudantes.

3.2 Imaginação Sociológica

Constata o sociólogo Mills (1969), que a imaginação sociológica é a capacidade de perceber como questões individuais estão ligadas a contextos sociais, históricos e culturais mais extensas. Ela permite que o indivíduo compreenda que problemas pessoais não surgem isoladamente, mas são influenciados por estruturas sociais e coletivas. De acordo com esse autor:

[...] a imaginação sociológica é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra – da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa de orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver as relações entre as duas. Sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam (1965, p.13).

Assim, ao desenvolver essa habilidade, a pessoa passa a enxergar sua própria trajetória como parte de um processo maior, relacionando suas escolhas, dificuldades e oportunidades com as transformações e desigualdades da sociedade em que está inserida (Mills 1965,p.14)

A maneira como percebemos o mundo ao nosso redor é fortemente influenciada pelas experiências mais próximas do nosso dia a dia. As interações que temos com familiares, amigos e vizinhos acabam moldando nossa visão de mundo e orientando nossas atitudes.

Desta forma, Wright Mills (1969) conclama a utilização dos instrumentais sociológicos como maneira de elucidar o mundo e suas transformações, na tentativa de responder aos anseios e angústias dos indivíduos. Como destaca Mills:

O que precisam [...] é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica. (1969, p. 11)

Os jovens e adolescentes que vivem no século XXI, apresentam questionamentos e inseguranças em relação ao presente, mas também à construção de um futuro. O exercício da imaginação sociológica, nesse contexto, pode se apresentar com uma eficaz ferramenta na construção de respostas a essa infinita gama de perguntas; instrumentalizando os estudantes para estabelecerem uma conexão entre o cenário social mais amplo e suas vidas particulares.

Como sugere Giddens (apud Yashinishi, 2024, p. 84):

pensar sociologicamente significa cultivar a imaginação sociológica: Estudar Sociologia não é apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento. Um sociólogo é alguém que consegue se libertar da imediatez das circunstâncias pessoais e colocar as coisas em um contexto mais amplo.

A partir da perspectiva apresentada, compreender a realidade por meio da Sociologia exige mais do que a simples apreensão de conteúdos teóricos; demanda a capacidade de ampliar o olhar para além da experiência individual. Isso significa desenvolver uma leitura crítica que relacione o cotidiano com os processos sociais, históricos e culturais que o influenciam. Nesse processo, o sociólogo assume o papel de intérprete da sociedade, sendo capaz de contextualizar os fatos e identificar padrões que não são imediatamente perceptíveis. Cultivar a imaginação sociológica, portanto, é essencial para romper com visões reducionistas e alcançar uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais.

A capacidade de desenvolver a imaginação sociológica reside em olhar para além das práticas e costumes individuais, adotando uma visão mais ampla, que conecta as experiências pessoais com os contextos sociais em que se inserem. Nessa perspectiva ampliada, o cinema pode ser entendido como uma ferramenta

interpretativa, capaz de revelar e problematizar aspectos relevantes das dinâmicas sociais do cotidiano.

Essa função, de despertar a criticidade dos indivíduos, fica sobre a responsabilidades das disciplinas de humanidades, principalmente da Sociologia, que dentro dos parâmetros curriculares, tem o objetivo de desenvolver nos alunos dois pontos, o estranhamento e a desnaturalização.

Nesse contexto que a imaginação sociológica é capaz de tirá-lo da apatia e engajá-lo nas questões públicas. Pois, o faz perceber que não raramente suas “perturbações” individuais são compartilhadas por outros tantos indivíduos por serem produtos das relações e estruturas sociais.

Como aponta Mills (1969, p.17):

para compreender as modificações de muitos ambientes, temos a necessidade de olharmos além deles”. No âmbito dos valores, uma sociedade em constante mudança como a atual gera nos indivíduos o sentimento de contradição entre os valores que preza e aqueles oriundos das emergentes configurações sociais; a sensação de ameaça, inquietação ou apatia são questões frequentes, porém, nem sempre formuladas de forma objetiva. Apresentam-se mais como questionamentos vagos e difusos, apenas impressões incertas de que as “coisas estariam fora do lugar.

A ciência social contribui, nesse aspecto, ao buscar definir quais são os elementos que de fato produzem essa inquietação e apatia nos indivíduos; obviamente, conectando-as às questões sociais.

Quando se comenta que a sétima arte pode servir como um “espelho” da sociedade, não significa que o filme seja uma cópia fiel, mas sim, um meio de entender os elementos que a compõe e oferecer materiais para a imaginação sociológica, ao mesmo tempo que a própria imaginação sociológica pode ser usada para analisar o cinema e sua influência na formação do imaginário social.

3.3 Cinema e Educação

Pensar a escola hoje exige reconhecer suas contradições: ela não pode ser vista nem como um espaço totalmente ultrapassado, nem como um ambiente plenamente conectado às inovações tecnológicas. Ao constatar essas contradições principalmente nas instituições escolares pública, não se deve esquecer e reconhecer,

que nessa mesma instituição, há que se ponderarem os pontos relevantes, significativos e positivos (Cardoso, 2014). Para Yashinishi (2024, p. 81) a escola é “uma das principais instituições responsáveis pela formação e socialização dos indivíduos. É na escola que as pessoas desenvolvem maior autonomia na convivência com seus pares”.

No entanto, nota-se a necessidade de renovação, reestruturação, revolução e não se devem descartar todos os processos pedagógicos. Inovar é sempre preciso, mas, com os pontos positivos, as teorias e todas as metodologias que tratam a educação com boa ação, agregando novos métodos, novas ferramentas e os novos valores inerentes à evolução e transformação da sociedade.

A presença cada vez mais constante das tecnologias no cotidiano escolar tem ampliado as possibilidades de atuação pedagógica, especialmente quando se trata do uso do cinema como ferramenta educativa. Sobre esse cenário, Moran (2017, p. 12) reflete que:

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagens de técnicas já conhecidas.

Mais do que questionar se o cinema deve ou não estar na sala de aula, o debate atual gira em torno da qualidade e intencionalidade dessa utilização. A linguagem audiovisual, tão familiar aos estudantes, pode ser um ponto de partida potente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e significativo.

No contexto da escola contemporânea, equipamentos como notebooks, lousas digitais, tablets e celulares já fazem parte da rotina de muitos professores e alunos. No entanto, a simples inserção desses recursos não garante inovação pedagógica. Muitas vezes, eles são utilizados de maneira superficial, como distrações ou substitutos de práticas tradicionais, sem romper com a lógica da transmissão de conteúdo. Para que de fato contribuam com a aprendizagem, é preciso integrá-los de forma orgânica às demais estratégias educativas como os livros, os debates, os passeios e, claro, o cinema dentro de uma proposta coletiva, construída com participação ativa da gestão, professores e estudantes.

Como destaca Cardoso (2014), o cinema, nesse contexto, pode favorecer abordagens interdisciplinares, o desenvolvimento da leitura crítica de imagens e a articulação entre razão e sensibilidade. Analisar um filme não se restringe ao enredo: envolve pensar em sua trilha sonora, na simbologia das cores, no ritmo das cenas e até em possíveis desfechos alternativos. Essas práticas ampliam o repertório estético dos alunos e estimulam sua imaginação, ao mesmo tempo em que contribuem para habilidades como interpretação, expressão oral e escrita, e o trabalho em grupo.

Além disso, a criação de projetos pedagógicos com produções audiovisuais, como documentários ou festivais internos, possibilita que os estudantes se tornem autores de suas próprias narrativas. Isso ressignifica o espaço escolar, tornando-o mais próximo da cultura juvenil e mais capaz de dialogar com a realidade plural dos sujeitos que o compõem, como ressalta Cardoso (2014, p. 23), “o audiovisual traz informações sobre o mundo”. Ao invés de uma escola presa ao passado, propõe-se uma escola que conversa com o presente, e que, por meio do cinema, pode também projetar novos futuros.

É nesse ponto que as reflexões de Cristiano Bodart (2009) se tornam fundamentais. O sociólogo reforça que as Ciências Sociais possuem, por natureza, o papel de provocar, inquietar e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Para ele, a escola deve ser um espaço de questionamento e problematização, não de reprodução acrítica de conteúdo. Nesse sentido, utilizar recursos como o cinema não é apenas uma estratégia didática, mas uma escolha política e pedagógica que coloca os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Bodart (2009) também destaca que trabalhar com temas contemporâneos, por meio de linguagens que façam sentido para os alunos por meio da música, fotografias e produções audiovisuais, é uma maneira de tornar o ensino das Ciências Sociais mais conectado com a vida, favorecendo o desenvolvimento de competências como empatia, análise crítica e compreensão das dinâmicas sociais. Isso é, como ele defende, transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre a sociedade, sobre os papéis sociais, as desigualdades, os conflitos e os processos culturais.

O uso pedagógico do cinema pode ir além da simples exibição de filmes em sala de aula. Ele se torna mais potente quando é articulado à produção audiovisual feita pelos próprios estudantes, envolvendo-os em atividades que dialogam com seu território, sua comunidade e sua vivência. A proposta de construir coletivamente um documentário sobre o bairro, por exemplo, como sugere Machado (apud Cardoso,

2014, p. 26), permite ao aluno não apenas desenvolver habilidades técnicas e criativas, mas também exercitar o olhar crítico e o pertencimento cultural. O ato de sair da escola para assistir a um filme em uma sala de cinema também ganha valor pedagógico, ao estimular a concentração, a convivência e o contato com experiências estéticas compartilhadas, que são aspectos frequentemente comprometidos pelo uso fragmentado das tecnologias digitais.

Dentro desse cenário, é papel do professor estimular a diversidade de linguagens no processo de ensino, incorporando o audiovisual como instrumento para expandir os modos de aprender. O cinema, como enfatiza Brandão (apud Cardoso, 2014, p. 23), é uma linguagem que não apenas narra histórias, mas que também provoca reflexões profundas de ordem psicológica, ética, política e cultural. Ao ocupar esse espaço na escola, ele deixa de ser apenas entretenimento para se tornar ferramenta de transformação, capaz de impactar as relações interpessoais entre os sujeitos escolares e contribuir com uma formação mais crítica e sensível.

A experiência cinematográfica, quando bem conduzida, mobiliza mais do que o intelecto. De acordo com Castilho (apud Cardoso, 2014, p.24), o cinema desperta emoções, ativa julgamentos, sensibiliza e envolve o espectador de forma integral. Isso o torna uma ferramenta poderosa não apenas para transmitir conteúdo, mas para criar espaços de escuta, diálogo e troca. Assim, sua utilização em ambientes educativos deve ser compreendida como um processo de construção de saberes que favorece tanto o trabalho em grupo quanto o desenvolvimento do pensamento crítico. Não se trata apenas de usar o cinema como recurso didático complementar, mas de reconhecer seu potencial como linguagem formativa e mediadora de sentidos no espaço escolar.

Como aponta Yashinishi (2024), no que se refere a Sociologia, os documentos oficiais orientadores para o seu ensino na rede Básica de Educação não descartam a possibilidade de se trabalhar com o cinema como uma ferramenta capaz de auxiliar na transmissão de conteúdo, conceitos e teorias sociológicas, mas se faz necessário a sua utilização como conteúdo, atribuindo-lhe uma importância formadora para além da instrumental. Isso decorre porque no ambiente escolar as experiências pessoais e sociais com o conhecimento são vivenciadas pelos jovens a partir das referências culturais que possuem. Com outras palavras, os alunos(as) constroem significados e estabelecem ligações, num processo dialético no qual trazem toda uma carga

emocional e cultural, da geração na qual estão inseridos, no qual é confrontado e ressignificado no interior do espaço escolar e das práticas de escolarização.

O ensino de Sociologia e sua relação com o cinema evidencia-se a potencialidade desta disciplina de oferecer ao aluno a possibilidade de questionar a legitimidade e o valor de determinadas representações produzidas pelo cinema. Nesta perspectiva, o processo de estranhamento diante de certos fenômenos, papel central no ensino de Sociologia e do pensamento sociológico, pode promover o alargamento das explicações sobre a vida social, ao destacar a historicidade dos fenômenos e ao promover a discussão sobre como certas mudanças ou continuidades históricas, representadas nos filmes, decorrem de decisões e interesses econômicos, sociais e, muitas vezes, individuais. Ou seja, a Sociologia encontra nos filmes um rico espaço para a reflexão e a apreensão cognitiva de nexos essenciais da sociabilidade moderna.

Se o cinema for inserido na escola da mesma forma e com a mesma função que tem fora dela, sua inserção em nada contribuirá com a formação crítica dos jovens. Neste sentido é que se faz necessário pensar a inserção do cinema e das demais tecnologias da informação e comunicação no contexto da escola e no ensino de Sociologia de forma que contribua na formação crítica dos jovens. Para que isso aconteça, torna-se imprescindível que:

o professor planeje suas atividades com antecedência, o que começa na escolha do filme e na procura por informações básicas sobre ele, passando pela elaboração de um roteiro para análise do filme durante a aula até o momento de se pensar a relação do conteúdo da película com os conteúdos sociológicos, que pode se dar através de alguma atividade avaliativa (Yashinishi, 2024, p. 89).

Nessa perspectiva, a disciplina de Sociologia, concebida como um dos instrumentos capazes de proporcionar a reflexão crítica sobre a sociedade, tem potencial para promover tal reflexão sobre a presença do audiovisual, bem como sobre sua influência e impactos na maneira de pensar e se comportar dos jovens.

Cardoso (2014) aponta que o vídeo e o cinema, quando inseridos no ambiente escolar, ultrapassam o papel de meros recursos didáticos e tornam-se instrumentos significativos de expressão e reflexão, especialmente entre adolescentes. Ao possibilitar que os estudantes se envolvam com narrativas que dialogam com seus contextos e vivências, o audiovisual contribui para a construção de sentido, mesmo para aqueles que preferem atuar nos bastidores, longe do olhar direto da câmera.

Essa linguagem mobiliza emoções, estimula o senso crítico e favorece o trabalho coletivo. Nessa perspectiva, o cinema se afirma como um caminho de aprendizagem sensível e transformadora. Como defende Yashinishi (2024, p. 83), “o cinema proporciona uma experiência estética, qualitativa e reflexiva no espectador e, conseqüentemente, uma experiência educativa”.

Como ressalta Vanessa Cardoso (2014, p. 25):

É função do educador, portanto, ter bom senso e ciência ao selecionar temas, filmes, a forma e a maneira de como vai produzi-los, passá-los, como será sua utilização, e principalmente ter mente de como conseguir fazer com que seus alunos analisem e observem o filme da melhor forma e sob vários ângulos de visão. É auxiliá-los a interpretar, refletir e em vários momentos atuar como uma espécie de “tradutor” do complexo processo artístico que está implícito numa produção cinematográfica.

Diante do exposto, é possível compreender que o uso do cinema em sala de aula ultrapassa a função de mero recurso didático. Trata-se de uma proposta pedagógica que promove uma educação mais crítica, reflexiva e sensível, conectada com as realidades dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea. Assim, o cinema não apenas complementa os conteúdos curriculares, mas também se consolida como uma poderosa ferramenta na formação de sujeitos conscientes, empáticos e socialmente engajados.

4 HISTÓRIA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CINEMA

Segundo a pesquisadora Isabella Thebas (2013), em 1895, os irmãos Louis e Auguste Lumière realizaram a primeira exibição pública cinematográfica. Dando início a história do cinema mundial, entretanto a possibilidade de criação do cinema foi resultado do trabalho de muitos inventores que trabalham para conseguir registrar imagens em movimento. A captura de imagens em movimento, que viabilizou a exibição dos Lumière, tornou-se possível com a invenção do cinetoscópio no ano de 1889 por William Dickson, assistente do cientista inventor Thomas Edson. Todavia, não projetava as imagens em telões, e assim, o espectador do cinetoscópio tinha de observar durante um tempo limite de 15 minutos as imagens no interior de uma câmera escura por meio de um orifício em que colocavam um dos olhos. Nesse sentido, Thebas (2013) relata que a experiência visual fornecida pelo cinetoscópio era individual. O inventor Thomas Edson não chegou a patentear o invento, o que deu brecha para outros inventores aperfeiçoarem o modelo. No ano de 1892, o francês Léon Bouly conseguiu, a partir de o cinetoscópio desenvolver o cinematógrafo, um modelo que podia gravar e projetar a luz das imagens-movimentos em tela, em quadros por segundos. Contudo, Bouly não possuía um poder aquisitivo alto para poder patentear o invento. O cinematógrafo acabou por ser patenteado pelos irmãos Lumière, que a partir de 1895 passaram a produzir pequenas sessões cinematográficas para pequenos grupos. A primeira exibição de filme feito por Auguste e Louis Lumière ocorreu em 22 de março de 1895. O filme era intitulado “La Sortie de L’usine Lumière à Lyon” (A saída da Fábrica Lumière em Lyon) e registrava a saída dos funcionários do interior da empresa Lumière, na cidade de Lyon, na França. Foi ainda com os irmãos Lumière que começaram as primeiras “direções cênicas” para o cinema.

O cinematógrafo logo passou a registrar não apenas cenas do cotidiano, mas também cenas dramáticas, elaboradas com certo nível de teatralidade, como bem atesta o sociólogo Edgar Morin na obra “O Cinema, ou O homem imaginário”:

Mas, por sua própria natureza, e desde o seu aparecimento, o cinematógrafo era essencialmente espetáculo: ele exhibia suas cenas a espectadores, para espectadores, e implicava assim a teatralidade que ele desenvolveria em seguida através da direção, da mise-en-scène. De resto, os primeiros filmes do cinetoscópio já apresentavam lutas de boxe, atrações de music-hall e

pequenas cenas. O próprio cinematógrafo, desde seu primeiro dia, já mostrava o homem que regava as plantas sendo regado pela mangueira. A 'espetacularidade cênica' aparece assim ao mesmo tempo que o cinematógrafo. (Morin, 2000, p. 69-70).

Porém seria nas três primeiras décadas do século XX que o cinema iria se afirmar como arte. Thebas (2013) aborda que isso ocorreu sobretudo pela ação dos artistas que tinham interesse e já faziam parte do teatro, mágica, ilusionismo e todo o tipo de efeito cênico. Até um determinado momento, o cinema foi visto apenas para fins de documentários e para registrar através de uma Câmera estática, algo que estava acontecendo bem diante das lentes, seria o "teatro filmado". No entanto, dois pioneiros do cinema vão utilizar as câmeras para contar histórias, narrativas e criar técnicas que somente seriam possíveis com este equipamento. Eles são Alice Guy (1873-1968) e Georges Méliès (1861- 1938).

A primeira cineasta mulher foi a francesa Alice Guy, foi também a primeira pessoa a explorar a vida narrativa do cinema. A pesquisadora ainda afirma que Alice Guy é autora de quase mil obras, e fez seu primeiro filme baseado no conto popular "A Fada dos Rebolhos" em 1896. Guy era secretária na fábrica e produtora de filmes Gaumont, quando ela se deparou com a recente descoberta dos irmãos Lumière, e com isso ela começou a experimentar o aparelho, ela desenvolveu a técnica da dupla exposição, atrasar e apressar a velocidade da câmera, com o intuito de conseguir efeitos interessantes e revolucionou ao utilizar cores e sons nos seus filmes. Por sua vez, o francês e mágico Georges Méliès também desenvolveu técnicas na linguagem cinematográfica introduzindo cores e zoom, um dos seus grandes sucessos é o filme "Viagem à Lua" de 1902, onde adaptou a célebre obra de Júlio Verne para as telas de cinema.

Logo após os filmes de Méliès, surgiram as produções de D.W. Griffith considerado criador da linguagem cinematográfica nos Estados Unidos, as produções expressionistas e do "Movimento de Câmera" na Alemanha, do surrealismo na Espanha e o cinema soviético, sobretudo com nomes como Vertov e Eisenstein.

4.1 Sobre o início das produções cinematográficas no Brasil

Recentemente, no terceiro milênio, foi possível ao Brasil ter uma ideia mais clara sobre a sua produção cinematográfica, graças à realização de um censo coordenado pela Cinemateca Brasileira. Esse levantamento revelou a expressiva

perda do patrimônio cinematográfico nacional ao longo das décadas, resultado de uma histórica carência de recursos para a preservação das películas.

A primeira sessão de cinema no Brasil ocorreu no Rio de Janeiro, em 8 de julho de 1896, na Rua do Ouvidor, 57. Segundo Souza (2007), contudo, a precariedade no fornecimento de energia elétrica, que ainda “engatinhava” no Brasil, foi um dos fatores que impediram que as exhibições cinematográficas se firmassem naquele período.

No ano seguinte, em julho de 1897, foi inaugurada a primeira sala fixa de cinema, também na Rua do Ouvidor. Embora não fosse dedicada exclusivamente à exibição de filmes, o Salão de Novidades, de propriedade de Pascoal Segreto e José Roberto Cunha Salles, alcançou grande sucesso. Esse êxito motivou viagens para os Estados Unidos e a Europa com o objetivo de adquirir novas películas e, posteriormente, para diversas regiões do Brasil no mesmo ano.

A crescente demanda por filmes e a boa recepção das chamadas “vistas nacionais” fez com que Pascoal Segreto, apelidado pelo povo e pela imprensa de “Ministro das Diversões do Rio de Janeiro”, instalasse um laboratório próprio. Nas palavras de Carlos Souza:

de forma que daqui a poucos dias, qualquer acontecimento (paradas militares, incêndios, manifestações, etc.) será reproduzido fielmente, 48 horas depois, no animatógrafo do Salão de Paris no Rio. Todos os dias vistas novas, nacionais e estrangeiras, dos últimos acontecimentos (Souza, 2007, p. 22).

Com a modernização do Rio de Janeiro no início do século XX, marcada por intervenções urbanísticas, aumento do número de automóveis e melhorias no saneamento, destacou-se também um marco importante para o cinema: “a distribuição regular de eletricidade que será um dado fundamental para o estabelecimento de salas fixas em todo o Brasil” (Souza, 2007, p. 23).

Nessa época, surgiram os primeiros cinegrafistas brasileiros. Entre os cinemas mais destacados estavam o Grande Cinematógrafo Rio Branco, o Cinematógrafo Pathé e o Cinema Palace. Foi nesse contexto que se realizou a primeira comédia brasileira:

Deve-se aos Ferrez a filmagem da primeira comédia feita no Brasil. Chamou-se Nhô Anastácio chegou de viagem e narra, certamente de modo primitivo, as peripécias de um roceiro que visita o Rio: desembarque na Estação da Central, os passeios pela cidade, o namoro com uma cantora e o final de tudo com a chegada da esposa. Em junho de 1908 o cronista

Figueiredo Pimentel escreveu: 'Muito bem feita e curiosa. É a primeira vez que se faz entre nós fitas desse gênero. Damos os parabéns ao senhor Júlio Ferrez, o hábil operador da empresa Arnaldo (Souza, 2007, p. 23).

Já em 1909, teve início a exibição dos chamados filmes cantados, nos quais “atrás da tela ocultavam-se os artistas ou cantores, que iam falando ou cantando, conforme a cena” (Souza, 2007, p. 24). Entretanto, por conta da inferioridade técnica e artística, os filmes brasileiros logo foram ofuscados pelas produções estrangeiras, pois “enquanto o Brasil ensaiava os primeiros passos no difícil artesanato do cinema, este adquirira, nos países desenvolvidos, uma fisionomia industrial” (p. 25), resultando em uma “colonização cultural” que se consolidou no mercado exibidor.

A produção ficcional brasileira, nos primeiros anos da década de 1910, era mínima. Nesse período, durante os próximos 30 anos, os italianos formariam a corporação cinematográfica paulista. Segundo Souza (2007, p. 27):

É dessa forma que Gilberto Rossi, tendo chegado ao Brasil para trabalhar em filmes de enredo, inaugura o que se convencionou chamar de 'cavação', base para o desenvolvimento do cinema paulista e de sustentação do cinema brasileiro durante décadas. Aos poucos outros cinegrafistas seguem o mesmo caminho: Antônio Campos, João Stamato, Arturo Carrari em São Paulo, os Botelho, Leal, Paulo Benedetti e outros, no Rio.

Durante a Primeira Guerra Mundial, a participação simbólica do Brasil inspirou a realização de alguns filmes, como Pátria e bandeira, que abordava a espionagem alemã em território brasileiro com apoio das forças armadas e da aviação. Outras produções desse período incluíram *Le film du diable*, que trouxe o primeiro nu artístico do cinema nacional (Souza, p. 28–29).

O ano de 1919 foi significativo para o cinema paulista, com a associação de Gilberto Rossi e Arturo Carrari, que reuniram um grupo de jovens descendentes de imigrantes e fundaram a Escola de Artes Cinematográficas Azzurri. Essa escola, “a primeira de uma série que se espalha por todo o Brasil e cujo papel na continuidade do cinema em São Paulo é tão importante quanto a filmagem dos documentários de cavação” (Souza, 2007, p. 29), embora de vida curta e frequentemente fechada pela polícia, conseguiu formar técnicos e profissionais para a nascente indústria cinematográfica.

No Rio de Janeiro, a produção ficcional ficou praticamente restrita a Paulo Benedetti, enquanto surgia a primeira campanha organizada em prol do cinema nacional, com a criação da revista Cinearte. Segundo o autor:

essa campanha, liderada por Adhemar Gonzaga e Pedro Lima e tendo como órgão oficial a revista Cinearte, repercute por todo o país. Seus líderes, apaixonados por cinema americano, tentam em seus escritos e mesmo através da intervenção direta, orientar a ação dos grupos que se dispunham a fazer cinema no Brasil. Adhemar Gonzaga e Pedro Lima foram mestres respeitadíssimos por toda uma geração que se dedicou à realização de filmes” (Souza, 2007, p. 30–31).

O principal feito da Cinearte foi reunir em torno de um ideal comum os produtores dispersos pelo país.

A década de 1920 caracteriza-se pelo surgimento, fora do eixo Rio-São Paulo, de diversos núcleos que produzem uma, às vezes duas ou mais fitas. Assim se dá, por exemplo, em várias cidades de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraíba, Amazonas, Paraná e Pernambuco (Souza, 2007, p. 31).

No início da década de 1930, o cenário do cinema brasileiro parecia promissor. O impacto positivo inicial dos filmes sonoros, combinado com a crise econômica americana, abriu uma oportunidade para os produtores nacionais. Como descreve Souza (2007, p. 33), “a produção americana, que dominou nosso mercado, atravessa uma crise sem precedentes. Repudiada, raramente tolerada, deixa lugar a que possamos preencher seus claros”. Esse momento, no entanto, foi passageiro, e o cinema brasileiro voltou a enfrentar grandes dificuldades frente à concorrência internacional.

5 GÊNEROS E ESTILOS CINEMATOGRAFICOS

No contexto da cultura cinematográfica, há uma vasta e diversa gama de gêneros que compõem o repertório simbólico do cinema ao longo do tempo. Sobre o tema, Nogueira (2010, p. 3) afirma que:

No contexto da cultura cinematográfica, existe igualmente uma extensa herança, seja do ponto de vista analítico e crítico (que procura identificar as características dos gêneros, a sua delimitação, a sua evolução, as suas derivações, as suas hierarquias e, eventualmente, o seu desaparecimento) quer do ponto de vista criativo e cultural (na medida em que os gêneros tendem a instituir-se em modelos ou fórmulas artísticas facilmente reconhecíveis, partilháveis e imitáveis).

Essa herança revela como os gêneros não apenas refletem os padrões narrativos e estéticos de uma época, mas também contribuem para moldar o gosto do público e orientar a produção cinematográfica, funcionando como linguagem compartilhada entre realizadores e espectadores.

Apesar disso, definir o que é exatamente um gênero cinematográfico não é tarefa simples. Trata-se de uma categoria fluida, sujeita a constantes transformações, hibridismos e ressignificações. Por essa razão, é difícil alcançar um consenso entre críticos, estudiosos e realizadores quanto aos seus contornos conceituais. Ainda assim, Nogueira (2010, p. 3) propõe uma definição objetiva:

gênero cinematográfico é uma categoria ou tipo de filmes que congrega e descreve obras a partir de marcas de afinidade de diversa ordem, entre as quais as mais determinantes tendem a ser as narrativas ou as temáticas.

Essa compreensão evidencia que, embora as fronteiras entre os gêneros sejam porosas, certos elementos recorrentes – como a estrutura narrativa, os temas abordados, o estilo visual ou sonoro – permitem identificar padrões e estabelecer vínculos entre diferentes obras.

No que se refere ao cinema, quatro grandes gêneros se destacam: a ficção, que tem por objetivo principal o entretenimento e a criação de universos imaginários; o documentário, que busca testemunhar fatos e promover reflexões sobre a realidade concreta; o experimental, voltado à exploração estética e à reinvenção da forma cinematográfica; e a animação, que abre espaço para a fantasia e a criatividade, rompendo com as limitações do mundo físico. Independentemente de sua natureza,

cada gênero cumpre funções importantes dentro do sistema cinematográfico. Como enfatiza Luís Nogueira (2010, p. 7):

Apesar das mutações e da instabilidade a que estão sujeitos, podemos afirmar que os gêneros – e, sobretudo, os clássicos – possuem funções fulcrais em, pelo menos, seis contextos: produção, consumo, criação, crítica, análise e divulgação.

Assim, os gêneros não são apenas instrumentos classificatórios, mas também formas de organização simbólica e cultural que impactam diretamente os modos de fazer, interpretar e circular o cinema no mundo contemporâneo.

Partindo para os gêneros clássicos, Luís Nogueira (2010) destaca a ação como um dos mais recorrentes no cenário contemporâneo, caracterizando-se por seu dinamismo, ritmo acelerado e ênfase em cenas de confronto físico, perseguições e desafios extremos. Segundo o autor, esse gênero “assume-se nitidamente como entretenimento” (p. 18), sendo amplamente consumido por públicos diversos e responsável por muitos dos maiores sucessos de bilheteira. Já a comédia, também considerada um gênero clássico e amplamente difundido, tem como finalidade provocar o riso, por meio de diferentes dispositivos narrativos e expressivos. Para isso, recorre a uma série de recursos que intensificam o efeito cômico, tais como o exagero, o equívoco, o absurdo, o insólito, o escatológico, o anacrônico, o agravamento, o recrudescimento, a descontextualização, o imprevisto, a paródia, a sátira, a ironia, o escárnio, o sarcasmo, o ridículo, o cáustico, o espirituoso, o gozo, a caricatura, o gracejo.

Ainda entre os gêneros clássicos, o drama se destaca por seu forte apelo emocional, pela abordagem de temas sérios e pela representação de situações cotidianas que envolvem o ser humano comum. Diferentemente do gênero de ação, centrado nos eventos e reviravoltas, o drama foca na profundidade das personagens e nas implicações subjetivas dos conflitos vividos. Como observa Nogueira (2010, p. 24):

Ao contrário do que sucede no filme de ação, onde os acontecimentos tendem a ganhar relevância, a caracterização das personagens adquire, no drama, contornos de especial complexidade, já que o mais importante, do ponto de vista narrativo, são as consequências dos conflitos sobre aqueles que os vivem.

Além dos já mencionados, outros gêneros clássicos também ocupam lugar de destaque na tradição cinematográfica, como o fantástico, o film noir, a ficção científica, o musical, o terror, o thriller e o western, cada um com suas marcas próprias e possibilidades expressivas. No caso da ficção científica, Nogueira (2010, p. 30) observa que:

a ficção científica procura, então, projectar o futuro da humanidade nas suas mais diversas dimensões: os cenários (cibernéticos, metropolitanos, espaciais ou apocalípticos), os objectos (podendo mesmo falar-se de um design futurista, indo dos transportes ao mobiliário ou aos interfaces comunicacionais) e as personagens (aliens, robots, cyborgs e andróides da mais variada espécie) contam-se entre os elementos que maior atenção criativa suscitam.

Esse gênero não apenas imagina futuros possíveis, como também reflete, muitas vezes de forma crítica, os medos e desejos do presente.

Já o musical, como o próprio nome indica, tem na música um elemento central e estruturante. Mais do que trilha sonora, a música atua como parte essencial da narrativa, como destaca o autor:

A música é aqui assumida não apenas como um complemento dramático das situações ou da caracterização das personagens, mas como um dispositivo narrativo em si mesmo – a música não se sobrepõe à trama a partir do seu exterior, mas surge a partir da própria vivência das personagens e determina os seus comportamentos (Nogueira, 2010, p. 34).

Além desses, o terror explora o medo e o desconhecido, o thriller trabalha com a tensão e o suspense, o western evoca temáticas ligadas à colonização e à violência fundadora, sobretudo no contexto norte-americano, e diversos subgêneros emergem da combinação e da reinvenção desses modelos, revelando a plasticidade e a potência criativa do cinema enquanto arte e linguagem.

O cinema de animação, segundo Nogueira (2010, p. 59), é definido como “uma sequência de imagens que, devido à denominada persistência da imagem na retina [...], cria a ilusão de movimento”. O que o diferencia tecnicamente do cinema convencional é o modo como as imagens são registradas: no cinema de animação, o registro é feito fotograma a fotograma, e não de forma contínua como nos filmes de ação ao vivo. Isso significa que o movimento percebido não está apenas nas imagens em si, mas principalmente nas transições entre elas. Como afirmou Norman McLaren, citado por Nogueira (2010), “a animação não é a arte do desenho que se move, mas, antes, a arte dos movimentos que são desenhados”. Assim, é justamente o que

acontece entre um fotograma e outro - as pequenas variações entre cada imagem, seja ela um desenho, uma marionete, um objeto ou outro elemento - que gera o efeito animado. A riqueza da animação está, portanto, na capacidade de transformar mínimos deslocamentos em movimento significativo, revelando-se uma arte de minúcias e precisão.

Já o chamado cinema experimental, ou conceitual, constitui uma vertente de difícil definição, marcada por grande diversidade de formas e propostas. Trata-se, em linhas gerais, de um tipo de cinema que se distancia das convenções narrativas, das personagens tradicionais e dos roteiros estruturados, priorizando a ideia, a linguagem e a experiência estética. Em vez de contar histórias, busca explorar possibilidades da própria forma cinematográfica. Nesse sentido, Nogueira (2010, p. 17) afirma:

A definição de cinema experimental é difícil, convenhamos; eventualmente improvável. A designação de cinema experimental permite acolher uma série de obras extremamente distintas entre si – e mesmo assim não é suficiente nem exclusiva. Dois dados nos parecem, porém extremamente relevantes a este respeito. Em primeiro lugar: existe uma forte propensão para a criação de um cinema iminentemente conceptual, ou seja, um cinema de ideias, mais do que um cinema de situações, de personagens, de imitações ou de representações.

5.1 Narrativa cinematográfica

Entre 1908 e 1915, o cinema passou por um importante processo de transformação narrativa, buscando formas mais elaboradas de contar histórias. Esse período marcou uma ruptura em relação às práticas anteriores, quando os filmes eram geralmente compostos por um único plano fixo, sem grandes recursos expressivos. Como aponta Adriana Cursino (2011, p. 1), “O período da história do cinema que vai de 1908 a 1915 é um período de crescente narratividade. A busca por uma forma narrativa mais elaborada pode ser verificada em vários filmes curtos daquele período”. Essa evolução abriu caminho para o desenvolvimento de uma linguagem própria, capaz de articular planos e movimentos de forma a envolver mais profundamente o espectador.

David W. Griffith foi o cineasta que consolidou essa gramática cinematográfica ao lançar *O Nascimento de uma Nação* (1915), obra que reuniu técnicas inovadoras e influenciou gerações futuras de realizadores. Ele foi pioneiro ao incorporar

elementos narrativos como “close-ups, plano e contra-plano, a montagem paralela, os movimentos de câmera, a inserção de detalhes, criando uma dramaticidade às imagens” (Cursino, 2011, p. 2). Com essas contribuições técnicas, “o cinema passou a ser visto como um meio de comunicação, uma linguagem que tem suas especificidades” (Cursino, 2011, p. 2), tornando-se um veículo independente e autônomo para narrar histórias, não apenas uma sucessão de imagens registrando fatos.

O impacto do modelo clássico criado por Griffith foi profundo, estabelecendo as bases para o cinema hollywoodiano e para uma estética centrada na emoção e na clareza narrativa. Seus métodos de montagem buscavam intensificar a dimensão emocional da narrativa, com atenção especial às expressões dos atores e aos detalhes dramáticos:

Os novos métodos de montagem propostos por Griffith ressaltavam uma profunda emoção da história, com enfoque nas atuações emotivas, com risos, lágrimas, tudo feito de modo a preservar a feição das emoções e transformá-las em filme (Cursino, 2011, p. 5).

Ao articular narrativa e técnicas cinematográficas, Griffith tornou a montagem um elemento essencial na organização do discurso visual e abriu caminho para a diversidade de estilos que surgiram depois. Como situa Cursino (2011, p. 6):

A partir da criação de um modo narrativo e de técnicas de filmagem que contam esse modo narrativo, o cinema logo passou a ser um campo de embate para formas concorrentes de contar histórias. Os estilos narrativos passam a ser os mais variados a partir da base narrativa criada por Griffith.

6 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA ANÁLISE FÍLMICA EM AULAS DE SOCIOLOGIA

O cinema, enquanto prática cultural consolidada ocupa um lugar de destaque na sociedade contemporânea. Sua presença é marcante tanto nos espaços de consumo, como os shoppings, quanto nos cotidianos mediados por telas, por meio de televisores, notebooks, celulares e outras tecnologias que democratizam o acesso às obras cinematográficas. Mais do que uma forma de entretenimento, os filmes se tornaram veículos de comunicação simbólica e, portanto, repletos de potencialidades para o campo educacional. Segundo Gordo *et al* (2020, p. 52):

outro ponto importante é seu papel no espaço educativo, visto que o cinema, assim como outras produções artísticas e culturais, pode ser uma base significativa para o aprofundamento de discussões que incidem sobre o processo de ensino aprendizagem. Logo, o mesmo apresenta-se como estratégia fecunda para o estímulo ao aprendizado de uma cultura audiovisual.

A aproximação dos sujeitos com os filmes, ainda que inicialmente motivada pelo prazer e lazer, pode gerar experiências significativas quando acompanhada de intencionalidade pedagógica. Ao entrarem em contato com narrativas fílmicas, os espectadores são convidados a vivenciar emoções, desenvolver a sensibilidade, exercitar a interpretação e ampliar sua compreensão de mundo. Nesse sentido, os filmes assumem um papel formativo ao instigar o olhar crítico e promover o pensamento reflexivo, favorecendo a construção de sentidos, a confrontação de valores e a reinterpretação de realidades.

Como apontam Gordo *et al* (2020), historicamente, o cinema se constituiu como um dos principais fenômenos culturais do século XX, adquirindo papel simbólico nas disputas ideológicas e nas representações sociais. Isso revela uma tensão constante entre o cinema enquanto arte mobilizadora de reflexões e sua função enquanto produto de mercado – dimensão que, conforme Gordo *et al* (2020), deve ser considerada de forma crítica e contextualizada, pois mesmo quando espelha a sociedade, o cinema pode se prestar ao questionamento e à intervenção simbólica.

Nessa perspectiva, é necessário considerar os elementos constitutivos da linguagem cinematográfica para que a análise dos filmes seja efetiva em contextos educativos. Gordo *et al* (2020) destacam que os filmes não devem ser tomados como

verdades absolutas, mas como construções simbólicas que exigem leitura atenta e contextualizada. Como apontam os autores, a análise fílmica requer atenção aos aspectos técnicos e estéticos da obra, “os quais refletem a compreensão de que não se efetiva um processo de análise de filmes sem os elementos pertencentes a uma determinada obra cinematográfica” (2020, p. 55). Esses elementos incluem a imagem, os enquadramentos, a iluminação, os sons, a montagem, os símbolos e metáforas, entre outros aspectos que, articulados, comunicam sentidos múltiplos e demandam do espectador um olhar analítico.

Desse modo, inserir o cinema na escola vai muito além de projetar um filme em sala de aula. Trata-se de reconhecer seu potencial como ferramenta educativa, de construir estratégias de leitura e análise que possibilitem aos estudantes decodificar as linguagens audiovisuais e, com isso, formar-se culturalmente, socialmente e criticamente. Como enfatiza Gordo *et al* (2020), essa abordagem requer formação docente específica, sensível à complexidade dos filmes enquanto arte, cultura e mediação pedagógica.

Nesse cenário, cabe refletir também sobre as condições necessárias para que essa proposta educativa se concretize com profundidade no ambiente escolar. Um dos avanços significativos no que diz respeito ao reconhecimento institucional do cinema como linguagem educativa foi a promulgação da Lei nº 13.006/2014, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da LDB, e estabelece que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Essa legislação não apenas legitima o cinema como prática educativa, mas também o vincula à construção de um projeto pedagógico culturalmente sensível e alinhado à realidade nacional.

A construção desse olhar analítico sobre o cinema exige que os educadores compreendam sua inserção em uma lógica cultural mais ampla, marcada por disputas simbólicas e por uma constante reconfiguração de sentidos. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica considere o repertório cultural prévio dos alunos e suas experiências com as linguagens audiovisuais, reconhecendo o cinema como um objeto cultural atravessado por múltiplas leituras possíveis. Gordo *et al* (2020) alertam que essas leituras não ocorrem de forma neutra ou automática: elas são atravessadas por vivências, valores e saberes acumulados ao longo da vida, os quais influenciam diretamente a forma como o espectador atribui sentido ao que vê na tela.

É nesse ponto que se insere o papel do educador crítico, que reconhece a não neutralidade de sua prática. Como lembra Freire (1984, p. 29), “a coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos”. Isso não implica, entretanto, uma atuação manipuladora; ao contrário, trata-se de um compromisso ético com a formação crítica dos educandos, guiado por uma postura dialógica e problematizadora.

Nesse contexto, o papel do professor é crucial. Não se trata de conduzir os estudantes a uma interpretação única, mas de favorecer condições para que a experiência cinematográfica se torne um processo de aprendizagem ativa, no qual os sujeitos possam se posicionar criticamente diante das narrativas e das estéticas apresentadas. Como argumentam Gordo *et al* (2020), o cinema pode provocar deslocamentos na forma de ver o mundo, desde que seja explorado pedagogicamente com intencionalidade e sensibilidade. Para isso, é preciso romper com práticas improvisadas ou meramente ilustrativas e adotar metodologias que incentivem a desconstrução das obras fílmicas, analisando seus elementos constitutivos e suas implicações sociais.

Neste sentido, conforme aponta Freire (2020, p. 28):

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis [...]. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

É nesse horizonte que a Lei nº 11.684/2008 também se destaca ao estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, fortalecendo o compromisso com uma educação voltada à formação crítica, ética e reflexiva. A presença desses componentes curriculares amplia as possibilidades de diálogo com o cinema e outras linguagens artísticas, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento complexo e para o exercício da cidadania ativa. Quando articuladas a práticas pedagógicas que utilizam o audiovisual como objeto de leitura e interpretação crítica, essas disciplinas tornam-se aliadas na formação de sujeitos que compreendem o mundo e intervêm nele de forma transformadora.

Além disso, o uso do cinema em sala de aula se fortalece quando associado à ideia de que toda obra audiovisual é também um texto cultural. Nesse sentido, os filmes tornam-se disparadores de discussões sobre identidade, pertencimento, ética, política e diversidade, o que amplia as possibilidades de intervenção pedagógica no campo das humanidades. Como apontam Gordo *et al* (2020), ao serem tratados como artefatos culturais, os filmes podem favorecer a problematização de estereótipos e narrativas hegemônicas, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e cidadã.

Portanto, reconhecer o cinema como ferramenta pedagógica não significa instrumentalizá-lo de forma utilitária, mas, ao contrário, valorizá-lo como linguagem complexa e potente, capaz de provocar sentidos, emocionar e ensinar. Para Gordo *et al* (2020), essa valorização exige um compromisso formativo que prepare o docente para mediar experiências fílmicas significativas, contribuindo para que os estudantes possam não apenas assistir a um filme, mas também compreendê-lo, analisá-lo e ressignificá-lo em sua trajetória educacional e de vida.

6.1 Analisando o filme: Central do Brasil (1998)

O filme *Central do Brasil*, é uma obra cinematográfica de Walter Salles. Lançada em 1998. A produção segue o estilo *road movie*, ou "filme de estrada". Segundo Barreiros (2019), Walter Salles teve como inspiração a vida de Maria do Socorro Nobre que era uma detenta do presídio feminino na Mata Escura, em Salvador (BA), condenada em 1988 por participação no assassinato do próprio irmão. Isabela Barreiros (2019), ainda constata que sua história ganhou o mundo quando, em 1993, ela escreveu uma carta para o pintor, escultor e fotógrafo polonês naturalizado brasileiro Frans Krajcberg. Impressionado com a correspondência, ele mostrou o texto a Walter Salles, quando este rodava o documentário "Frans Krajcberg, o Poeta dos Vestígios", inclusive ela aparece na primeira cena do longa.

O filme, que traz como protagonistas Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira, alcançou enorme sucesso de público e reconhecimento da crítica. Tornou-se um marco na história do cinema nacional, contribuindo para a retomada de produções

relevantes no país. Além disso, recebeu diversas premiações em Festivais no mundo todo, sendo indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro no ano seguinte de sua estreia.

O filme conta a história de Dora (Fernanda Montenegro), uma ex-professora amargurada que ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Ela frequentemente perde a paciência com os seus clientes e embolsa o dinheiro sem sequer postar as cartas. Um dia, Josué (Vinícius de Oliveira), o filho de nove anos de uma de suas clientes, acaba sozinho quando a mãe é morta em um acidente de ônibus. Dora reluta em cuidar do menino, que fica desabrigado e perambulado no local, mas se junta a ele em uma viagem pelo interior do Nordeste em busca do pai de Josué, que ele nunca conheceu.

Uma das principais características dessa obra cinematográfica é por trazer a noção de coletividade e contribuir para aflorar a emoção no público é a presença marcante do povo brasileiro em toda a trama. Desde o início da história o povo apresenta-se também como personagem. Isso porque o enredo começa em uma estação de trem, com intensa circulação de gente. São pessoas simples, que correm em busca de seus anseios e muitas vezes vêm de lugares longínquos para tentar a vida na capital do Rio de Janeiro.

Através da personagem Dora, uma professora que escreve cartas para pessoas que não aprenderam a ler e escrever, conhecemos fragmentos de histórias de um povo sofrido e carente de serviços básicos, mas cheio de sonhos e esperança. É ainda nesse contexto que se apresenta o problema do analfabetismo, falta de oportunidades e desigualdade social no país. Em Central do Brasil o abandono é um dos temas tratado de forma evidente e, ao mesmo tempo, sutil. A trama mostra Josué e Ana, sua mãe, que dita para Dora uma carta que deveria ser endereçada a Jesus, pai do garoto. O homem mora no interior do nordeste e nunca conheceu o filho, que naquele momento já tinha 9 anos. Dora se comove com a situação do garoto e o leva para casa. Lá, ela e sua amiga Irene cuidam de Josué. Entretanto, a professora, que tinha um caráter duvidoso, vende Josué para uma traficante de crianças.

Fotograma 01 - Dora e Josué cercados de pessoas simples



Fonte: Central do Brasil, 1998

Com o sentimento de arrependimento, Dora volta ao local e consegue resgatar Josué. Os dois fogem e iniciam a viagem em busca do pai do menino. Importante destacar também o abandono identificado na própria Dora, que ao longo do filme nos conta sobre sua infância e a relação ausente com o pai. Além disso, percebemos que, apesar de ser uma mulher forte, ela sente-se solitária sem uma família e sem o afeto de um homem.

Outro ponto que merece destaque é a presença de elementos religiosos no enredo, mostrando um Brasil fortemente ligado às crenças de ordem espiritual. No meio da jornada ocorrem algumas situações que demonstram a fé do povo, seja de forma branda ou mais visível. Quando os protagonistas pegam carona, por exemplo, com o caminhoneiro César (vivido por Othon Bastos), vemos em seu veículo a frase "Tudo é força, só Deus é poder". Que em determinado momento, ele declara ser evangélico.



Fonte: Central do Brasil, 1998

Em seguida, Dora e Josué continuam a procurar por Jesus e conseguem chegar ao endereço que estava escrito na carta de Ana. Lá chegando, recebem a notícia de que o homem que procuram havia se mudado de casa, estava morando em um conjunto habitacional. Podemos identificar na escolha dos nomes dos personagens outro ponto que se relaciona à religião. Não à-toa que a busca dos protagonistas era por um homem chamado Jesus. Mas o "momento chave" nesse sentido é quando, depois de uma briga, o garoto foge de Dora e embrenha-se em uma multidão na procissão da Nossa Senhora das Candeias. A professora vai em busca de Josué gritando seu nome em meio ao povo que carrega velas nas mãos, faz orações e cumpre promessas.

Ao adentrar uma capela da Nossa Senhora dos Milagres, Dora sente vertigem e desmaia. Josué a encontra e na próxima cena ela acorda com a cabeça recostada no colo do menino. Para alguns estudiosos do cinema, insinuam que essa cena pode ser interpretada como um tipo de "Pietà" às avessas, onde ao invés de ser a mãe de Cristo que carrega o filho nos braços, é o menino que acolhe a "mãe". A partir desse instante ocorre uma espécie de "redenção" da mulher. Dora consegue finalmente deixar o amor entrar em seu coração, identificando-se ainda mais com a história do menino e fortalecendo vínculos



Fonte: Central do Brasil, 1998

É então que o menino avista um homem tirando fotos das pessoas ao lado de uma estátua de Padre Cícero e entregando a elas pequenos monóculos com as imagens. Josué tem a ideia de anunciar para o público que a Dora pode escrever cartas dos transeuntes para o santo e para parentes. Assim é feito e, enfim, os dois conseguem algum dinheiro. Eles compram roupas novas e tiram um retrato ao lado de Padre Cícero, recebendo cada um seu monóculo. Posteriormente eles seguem rumo ao novo endereço de Jesus. Mas o pai do garoto também não morava mais no local. Ambos ficam frustrados e sem expectativas. É quando Dora convida Josué para morar com ela e o menino aceita.

Fotograma 04 - Momento em que os protagonistas são retratados com a imagem de Padre Cícero



Fonte: Central do Brasil, 1998

Contudo, na sequência aparece um jovem que se apresenta como Isaías. Ele diz que soube que havia pessoas procurando por seu pai. Josué mente seu nome, identificando-se como Geraldo. Isaías mostra-se muito gentil e os convida para um café. Na casa, é apresentado o outro irmão, Moisés. Eles contam que o pai perdeu a outra casa e mostram a marcenaria que trabalham. Contam também que Jesus foi para o Rio de Janeiro à procura de Ana e, não a encontrando, enviou uma carta para ela (caso ela tivesse voltado). A carta agora estava na posse de Isaías e Moisés.

Fotograma 05 - Cena final de Central do Brasil



Fonte: Central do Brasil, 1998

Antes de amanhecer, Dora arruma suas coisas e parte para o Rio de Janeiro. Mas antes, observa os irmãos dormindo e deixa as cartas de Ana e Jesus embaixo do retrato deles. Josué acorda e procura por Dora. Percebendo que ela foi embora, sai correndo para tentar alcançá-la, mas nesse momento ela já está dentro do ônibus. Durante a viagem de volta, a professora escreve uma carta muito emocionada para o garoto. Ela pede que ele não a esqueça e que olhe a pequena foto do monóculo para se lembrar de seu rosto. Ela tira o monóculo da bolsa e observa a imagem dos dois. Enquanto isso, no mesmo instante Josué também olha para a foto.

6.2 Proposta de Plano de Aula para o ensino de Sociologia

TEMA: Desigualdades sociais

CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Levando em conta que o cenário atual do Brasil, o qual tornou compulsória a Educação Básica (LDB, 1996), a escola não poder mais ser vista como uma instituição a parte da sociedade, ela precisa propor aos jovens que estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las (Freire, 1984), para que eles identifiquem os problemas que encontram e encontrarão em suas realidades, e tornem-se cientes de sua agência enquanto cidadãos. Analisando a estrutura social apresentada pelo filme *Central do Brasil*, logo percebemos uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, estratificada sistematicamente pelo tipo interação que Dora demonstrada com cada indivíduo, nos quais demonstram a hierarquia de cada classe social. Todavia, praticamente não existe nenhuma mobilidade social, salvo a personagem de Dora que é professora por formação, porém está aposentada e escreve cartas na estação do trem para complementar a renda.

Desde o início da história o povo parece também como personagem. Isso porque o enredo começa em uma estação de trem, com intensa circulação de gente. São pessoas simples, que correm em busca de seus anseios e muitas vezes vêm de lugares longínquos para tentar a vida na capital do Rio de Janeiro. Através da personagem central Dora, uma professora que escreve cartas para pessoas que não aprenderam a ler e escrever, conhecemos fragmentos de histórias de um povo sofrido, mas cheio de sonhos e esperança. É ainda nesse contexto que se apresenta o problema do analfabetismo, falta de oportunidades e desigualdade no país.

OBJETIVOS

Promover a reflexão crítica dos estudantes sobre a realidade social brasileira, a partir da análise do filme *Central do Brasil*, identificando as desigualdades sociais, os problemas estruturais como o analfabetismo e a falta de oportunidades, e

compreendendo a importância da educação como prática transformadora para o exercício da cidadania e da agência social.

CONTEÚDOS

Desigualdades sociais; classes sociais; opressão social; consciência de classe.

RECURSOS

- Filme Central do Brasil;
- Software Format factory (Opcional, disponível para download gratuito, edita vídeos, melhorar áudio, fraciona trechos, etc.);
- Projetor com som; ou televisão e aparelho para DVD;
- Textos de apoio teórico.
- Papel pardo e canetas

PROCEDIMENTOS

A exibição do filme depende do tempo de aula disponível ao professor que, geralmente, conta com apenas um (1) período semanal. Mesmo assim, há um universo amplo a ser explorado em relação às aulas de Sociologia e, inventar e reinventar formas de utilizá-lo pode fazer parte de nossa proposta. É possível, por exemplo, fracionar o filme em diversas partes, que tome em torno da metade do período de aula, e usá-lo como ilustrador para os temas a serem abordados naquele encontro. Também é possível e recomendável a inserção de dinâmicas, atividades lúdicas etc., para que os conteúdos possam ser apreendidos e vivenciados pelos educandos. A partir disso, poderá ser confeccionado ao longo dos encontros um painel de ideias, conceitos e comparações; tanto para que o aluno possa acompanhar a trajetória da construção de seu conhecimento, quanto para que o professor possa avaliar essa construção.

AValiação

No que diz respeito à avaliação, não se deve reduzi-la a uma simples soma de notas obtidas nas atividades realizadas. É fundamental acompanhar cada fase do processo, mantendo um olhar atento sobre os alunos e desenvolvendo a sensibilidade para perceber o grau de participação e como cada um assimilou os conteúdos, mesmo que em ritmos e contextos diferentes. Para isso, é essencial propor atividades que ultrapassem a mera repetição e a exposição oral do professor. Sobre a diferença entre o ato de avaliar e examinar, Luckesi (2002, p.84) discorre:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. [...] O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.

FICHA TÉCNICA E SINOPSE

Título	Central do Brasil
Ano de lançamento	1998
Direção	Walter Salles
Elenco	Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos, Matheus Nachtergaele, Caio Junqueira, Otávio Augusto
Duração	113 minutos
Trilha sonora	Antônio Pinto, Jaques Morelenbaum
Prêmios de destaque	Indicação para o Oscar de melhor filme estrangeiro e melhor atriz para Fernanda Montenegro. Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro. Urso de Ouro de melhor filme. Urso de Prata de melhor atriz.

ROTEIRO DO PLANO DE AULA

Plano de Aula

Colegio:

Turma:

Professor:

Objetivos:

Geral: É promover a conscientização sobre a desigualdade social, suas causas e consequências, além de estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o tema;

Específicos:

- Identificar as principais causas da desigualdade sociais no Brasil.
- Compreender as consequências da desigualdade social na vida dos indivíduos
- Refletir sobre a importância da inclusão social.

Tema:

Recursos Didáticos

- Filme Central do Brasil
- Software Format factory (Opcional, disponível para download gratuito, edita vídeos, melhora áudio etc
- Projetor com som, ou televisão
- Textos de apoio

Metodologia:

A metodologia adotada será ativa e participativa, envolvendo os alunos em discussões em grupo, pesquisa e debate. O filme Central do Brasil será transmitido em duas aulas cada uma com 50 min.

Avaliação:

A avaliação será de forma contínua, observando a qualidade da participação em cada etapa do processo ensino - aprendizagem.

O tema escolhido para o plano de aula vai muito além de um simples conteúdo a ser transmitido: ele se apresenta como um convite ao diálogo, à escuta e à construção coletiva do conhecimento. Em um tempo em que a escola precisa se reconectar com os interesses, afetos e realidades dos estudantes, trabalhar um tema com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana torna-se essencial para uma prática educativa verdadeiramente significativa. Conforme defende Freire (2020), ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com sua inserção crítica no mundo. Assim, a escolha temática deve partir da realidade vivida pelos estudantes, dialogando com suas experiências e inquietações.

A escola, portanto, não pode ser um espaço neutro, mas sim um lugar de encontro entre saberes, culturas e histórias, onde o conhecimento escolar se entrelaça com a vida cotidiana. No campo da Sociologia escolar, Bodart (2009) ressalta que o ensino deve buscar a aproximação entre os conteúdos sociológicos e o universo dos estudantes, utilizando recursos que favoreçam o pensamento crítico e a problematização da realidade. Ao priorizar temas socialmente relevantes e metodologias ativas, o ensino de Sociologia fortalece sua função formativa e emancipadora. Dessa forma, o tema aqui proposto cumpre a função de ponte entre o mundo escolar e o mundo vivido, contribuindo para uma educação que forme sujeitos conscientes, capazes de interpretar e transformar a sociedade. O plano de aula se constitui, assim, como um espaço de formação integral – intelectual, social e emocional – em sintonia com os princípios de uma educação democrática, dialógica e humanizada.

Já os objetivos no plano de aula exercem uma função orientadora essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que simples metas didáticas, eles representam o compromisso do educador com uma prática pedagógica intencional, consciente e sensível às realidades dos estudantes. Quando formulados com base em uma perspectiva humanizada, os objetivos apontam não apenas o que ensinar, mas, principalmente, para quem e por que ensinar. Segundo Freire (2020, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, os objetivos devem refletir um olhar atento às necessidades e potencialidades dos alunos, valorizando seus saberes prévios, sua cultura e sua inserção social. Eles guiam a prática pedagógica no sentido de promover uma educação emancipadora, voltada à formação de sujeitos críticos e atuantes.

Os recursos didáticos no plano de aula cumprem um papel fundamental na mediação entre o conhecimento e os estudantes. Mais do que instrumentos auxiliares, eles são meios de tornar a aprendizagem mais viva, sensível e significativa. Em uma abordagem humanizada, a escolha dos recursos não se limita à sua funcionalidade técnica, mas leva em conta as dimensões afetiva, cultural e social da experiência educativa. Conforme aponta Libâneo (2006), os recursos didáticos são componentes do processo de ensino que contribuem para a organização e dinamização da aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos. No entanto, sua real eficácia depende da intencionalidade pedagógica do professor e da sua capacidade de adaptar os recursos ao contexto concreto da turma, considerando a diversidade dos sujeitos e suas formas de aprender.

A metodologia adotada em um plano de aula representa muito mais do que um conjunto de técnicas para transmitir conteúdo – ela expressa a concepção de educação do professor, seu compromisso com a aprendizagem significativa e com a formação integral dos estudantes. Em uma abordagem humanizada, a escolha metodológica parte do reconhecimento de que os alunos são sujeitos ativos do processo educativo, cada um com sua história, seu tempo e seu modo de aprender.

A avaliação no plano de aula não deve ser entendida apenas como um instrumento de mensuração do desempenho dos alunos, mas sim como parte integrante e contínua do processo de ensino-aprendizagem. Em uma perspectiva humanizada, ela assume uma função formativa e reflexiva, voltada ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, respeitando seus ritmos, trajetórias e singularidades. Avaliar, nesse sentido, é escutar, observar e dialogar com os saberes que os alunos já possuem e com aqueles que vão sendo construídos ao longo das práticas pedagógicas. Como ressalta Freire (2020), ensinar exige humildade, escuta e respeito, e a avaliação deve refletir esse mesmo princípio: mais do que buscar emitir notas, visando a classificação (ou não) dos estudantes, esta deve possibilitar a construção de autonomia e desenvolvimento de conhecimentos dos/nos estudantes.

Conceito de Desigualdade Social

Como constata Mereles (2019), o fenômeno desigualdade social é um processo existente dentro das relações da sociedade, presente em todos os países do mundo. Está ligado as relações sociais, pois determina os indivíduos um lugar desigual, sejam por razões econômicas, de gênero, de crença ou de círculos sociais. De acordo com a autora:

Essa forma de desigualdade prejudica e limita o status social dessas pessoas, além de seu acesso a direitos básicos como: acesso à educação e saúde de qualidade, direito à propriedade, direito ao trabalho, direito à moradia, ter boas condições de transporte e locomoção, entre outros.
(2017, s.p.).

A restrição ao pleno exercício desses direitos revela que a desigualdade social não se limita a uma questão econômica, mas se manifesta como um problema estrutural que compromete a cidadania e a dignidade humana. Quando a população é privada de acesso igualitário à educação, à saúde, à moradia e a condições adequadas de mobilidade, perpetua-se um ciclo de exclusão que dificulta a superação das vulnerabilidades sociais. Segundo Mereles (2027) nesse contexto, o Estado e a sociedade civil têm papel fundamental na formulação e implementação de políticas públicas capazes de reduzir tais disparidades, garantindo que todos possam usufruir, de maneira equitativa, dos direitos que lhes são assegurados constitucionalmente.

No contexto contemporâneo, a desigualdade social se torna ainda mais evidente diante das transformações econômicas globais e da intensificação das tecnologias de informação, que, embora ampliem o acesso à informação, também aprofundam o fosso entre aqueles que possuem condições de aproveitá-las e aqueles que permanecem excluídos. A persistência desse fenômeno revela que não se trata apenas de uma questão de distribuição de renda, mas de um problema estrutural que exige políticas públicas eficazes, ações de inclusão social e uma mudança cultural voltada à equidade. A reflexão crítica sobre a desigualdade, portanto, é fundamental para compreender suas raízes históricas e buscar soluções que promovam justiça social e respeito à dignidade humana

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir e compreender de que modo o uso de filmes enquanto ferramenta pedagógica pode contribuir para o ensino de Sociologia na Educação Básica, com um olhar atento para a potência do cinema, em especial do filme *Central do Brasil*, como recurso capaz de ampliar horizontes e instigar a formação crítica dos sujeitos. Partindo da constatação de que vivemos em tempos marcados por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, mas também por novas formas de exclusão, procuramos pensar a escola como um espaço onde as linguagens contemporâneas sobretudo as audiovisuais precisam ser compreendidas, apropriadas e ressignificadas para promover aprendizagens significativas.

Respondendo à questão central da pesquisa, podemos afirmar que o uso de filmes na sala de aula, quando planejado e orientado pedagogicamente, é um caminho fecundo para tornar o ensino de Sociologia mais próximo da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, mais instigante e reflexivo. O cinema, por seu caráter narrativo e simbólico, permite aos estudantes enxergar as questões sociais por diferentes perspectivas, promovendo a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de imaginar outros mundos possíveis. No caso específico do filme *Central do Brasil*, sua narrativa sensível e potente possibilita discussões profundas sobre temas como desigualdade social, cidadania, afetos, abandono, solidariedade e identidade cultural, oferecendo aos educandos elementos concretos para refletirem sobre a sociedade em que vivem e sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais.

Quanto aos objetivos traçados para este estudo, consideramos que foi positivo. Primeiramente, foi possível investigar como o cinema pode tornar as aulas de Sociologia mais dinâmicas, significativas e conectadas à realidade dos estudantes do ensino médio. As análises realizadas mostraram que, além de tornar a aula mais interessante por dialogar com o universo midiático dos jovens, o uso do cinema amplia o repertório cultural dos alunos, permitindo que eles identifiquem, interpretem e problematizem aspectos da vida social que muitas vezes lhes escapam no cotidiano.

Em segundo lugar, procuramos compreender como o uso de filmes contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão social e da empatia entre os alunos. A pesquisa demonstrou que a experiência coletiva de assistir a um filme e debatê-lo em sala promove mais do que compreensão intelectual: favorece a escuta, a troca de experiências e a sensibilização para realidades diferentes da sua. Isso é fundamental para que a Sociologia cumpra seu papel formativo na escola, estimulando o olhar investigativo e a postura cidadã dos estudantes.

Por fim, o terceiro objetivo foi propor práticas pedagógicas com a utilização do filme *Central do Brasil*, que privilegiem a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Ao longo da pesquisa, foram sugeridas atividades que buscam integrar análise fílmica, debate sociológico e produção coletiva, sempre com a preocupação de valorizar a voz dos estudantes e de promover aprendizagens significativas, dialógicas e contextualizadas.

Em termos gerais, a realização desta pesquisa foi muito enriquecedora, tanto no campo acadêmico quanto no humano. Ela proporcionou não apenas um aprofundamento teórico sobre as possibilidades pedagógicas do cinema, mas também uma reflexão pessoal sobre o papel do professor de Sociologia como mediador entre o universo cultural dos jovens e o conhecimento científico. Ficou claro que o cinema não é uma solução mágica para os desafios da educação, nem substitui o trabalho sistemático do ensino, mas é, sim, uma ferramenta poderosa para despertar interesse, construir sentidos e promover aprendizagens mais críticas, criativas e humanizadas.

Além disso, a pesquisa apontou para a necessidade urgente de formação continuada dos professores em relação ao uso das linguagens midiáticas e à elaboração de estratégias metodológicas mais alinhadas com a realidade dos estudantes. Também reforçou a importância de lutar pela permanência da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica, reconhecendo seu valor como componente fundamental para a formação integral do sujeito.

Em síntese, esta pesquisa reforça a convicção de que o cinema, por meio de sua força narrativa e estética, tem muito a contribuir para a educação em geral e para o ensino de Sociologia em particular. Ele é capaz de tocar dimensões racionais e emocionais dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço mais vivo, plural e sensível às questões sociais. É com esse espírito que esperamos que este trabalho inspire outros professores a explorarem o cinema como ponte entre conhecimento e experiência, ajudando os estudantes a compreenderem melhor o mundo em que vivem e a sonharem com um mundo mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **Central do Brasil**. Cultura Genial, [s.d.]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/filme-central-do-brasil/>. Acesso em: 16 maio 2025.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva. **A espetacularização da violência na escola: o bullying e o suicídio como efeito devastador na educação**. 2020. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIROS, Isabela. **A história real por trás de Central do Brasil. Aventuras na História**, 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-historia-real-por-tras-de-central-do-brasil.phtml>. Acesso em: 6 junho. 2025.

BODART, Cristiano das Neves. **Sociologia escola: ensino, discussões e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera dispositivos das Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CARDOSO, Vanessa Mendes. **Cinema como prática pedagógica**. 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná.

CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre. Brasil/França: [s.n.], 1998. 1 filme (115 min.).

CURSINO, Adriana. **A construção da narrativa clássica**. Cadernos de Textos da Escola de Cinema Darcy Ribeiro, v. 17, 2011.

FABRIS, Elí Henn. **Cinema e educação: um caminho metodológico**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HICKMANN, Roseli Inês; RAUPP, Andreia; FOLETTO, Renata Dalazen (orgs.). **No escurinho do cinema: imagem e emoção nas aulas de Sociologia**. Roseli Inês Hickmann; Andreia Raupp; Renata Dalazen Foletto; Bianca Peixoto; Gerson de Lima Oliveira; Maiquel Rheinheimer; Rafael D'Avila Barros; Raquel Folmer Corrêa; Sérgio Roberto Pires de Souza. 1. ed. Porto Alegre: Letra&Vida, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1990. Reimpressão: 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002. Universidade Nove de Julho.

MEIRELES, Carla. **Desigualdade social: um problema sistêmico e urgente**. Politize!, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/desigualdade-social/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2017. p. 12-35.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II: Géneros Cinematográficos**. Covilhã, Portugal: Livros LabCom / Laboratório de Comunicação da Universidade da Beira Interior, 2010. 1. ed. ISBN 978-989-654-042-5.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes: conceitos e metodologia(s)**. In: CONGRESSO SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa: SOPCOM, 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2025..

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos. **Análise fílmica e educação: metodologia e necessidades formativas docentes**. *Educação e Cultura Contemporânea*, n. 17, 2020.

SOUZA, Carlos Roberto de. **Os pioneiros do cinema brasileiro**. *Raízes do Brasil*. Alceu, v. 8, n. 15, p. 20–37, jul./dez. 2007.

THEBAS, Isabella. **A Origem do Cinema**. Instituto de Cinema. Disponível em: <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/a-origem-do-cinema>. Acesso em março de 2025.

VARGAS, Francisco Eduardo Beckenkamp. **O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2011. Artigo publicado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento na ciência social**. In: WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 67-137.

YASHINISHI, Bruno José. **Educação, cinema e sociologia**: aprendizagem, socialização e experiência educativa. Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 8, p. 77-91, 1. sem. 2024.