

Propostas pedagógicas de formação inicial docente com cinema: a Pedagogia Histórico-Crítica no Instituto Federal Catarinense

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.2144>

Bruna Donato Reche¹

Data de submissão concluída: 15/4/2026. Data de aprovação: 1º/7/2026. Data de publicação: 20/8/2026.

Resumo – Este artigo discorre sobre as possibilidades pedagógicas do cinema na escola, a partir da Lei nº 13.006 de 2014 (Brasil, 2014), e na formação inicial de professores tendo como foco a categoria de Problemática Artística (Reche, 2022) no tripé com a Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Para tanto, tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas do cinema na formação inicial docente e, então, no ato educativo escolar. A partir da experiência de exibição desenvolvida em um curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, no âmbito da disciplina Fundamentos e Metodologias em Artes e do projeto de extensão Luzes Câmera Educação em Ação, previamente explicitado em (Reche; Silva, 2020), este estudo teórico aprofunda a perspectiva de que a presença do cinema na formação inicial docente contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e estética na compreensão das realidades sociais a que o professor age sinteticamente. Nesse sentido, aquela categoria se desdobra em metodologia de ensino como primeiro passo da prática educativa. Conclui-se que a arte constitui estratégia formativa central ao integrar experiência estética na Fundamentação Teórica, promovendo práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e emancipadoras, quando das condições materiais entre teoria e prática, como as possibilitadas pela Rede Federal de Ensino, de fortalecimento das políticas públicas de incentivo ao cinema nacional na escola, ainda em consolidação no cenário educacional brasileiro, e suas implicações para a formação de professores comprometidos com a transformação social e a democratização do acesso à cultura e às artes.

Palavras-chave: Artes. Cinema. Formação inicial docente. Pedagogia Histórico-Crítica. Problemática Artística.

Pedagogical proposals for initial teacher education with cinema: the Historical-Critical Pedagogy Theory at the Federal Institute Catarinense

Abstract – This article discusses the pedagogical possibilities of cinema in schools, based on Law No. 13,006 of 2014 (Brazil, 2014), and in initial teacher education, focusing on the category of Artistic Problematicization (Reche, 2022), articulated with Theoretical Foundation and Technical Instrumentalization within the framework of Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy. To this end, its objective is to reflect upon the pedagogical possibilities of cinema in initial teacher education and, consequently, in educational practice. Drawing on a film-screening experience developed within a Pedagogy degree program at the Federal Catarinense Institute, in the context of the course Foundations and Methodologies in Arts and the extension project *Lights, Camera, Education in Action*, previously presented in Reche and Silva

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos cursos de Licenciatura do *Campus* Rio do Sul, do Instituto Federal Catarinense. Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil.  bruna.reche@ifc.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9107-4950>  <http://lattes.cnpq.br/3592906231500388>.

(2020), this theoretical study is grounded in the perspective that the presence of cinema in initial teacher education contributes to the development of critical and aesthetic consciousness, as well as to a deeper understanding of the social realities within which teachers act in their educational practice. In this sense, the aforementioned category unfolds into a teaching methodology. It is concluded that art constitutes a central educational strategy by integrating aesthetic experience and Theoretical Foundation, thereby promoting pedagogical practices that are more critical, contextualized, and emancipatory. This is particularly relevant given that the Federal Education Network has provided material conditions that strengthen the relationship between theory and practice and support public policies aimed at promoting national cinema in schools, policies that are still being consolidated within the Brazilian educational landscape. Such initiatives have significant implications for the education of teachers committed to social transformation and to the democratization of access to culture and the arts.

Keywords: Artistic Problematicization. Arts. Cinema. Historical-Critical Pedagogy. Teacher Education.

Propuestas pedagógicas para la formación inicial docente mediante el cine: la Pedagogía Histórico-Crítica en el Instituto Federal Catarinense

Resumen – Este artículo aborda las posibilidades pedagógicas del cine en la escuela, a partir de la Ley n.º 13.006 de 2014 (Brasil, 2014), y en la formación inicial de profesores, teniendo como foco la categoría de Problematicación Artística (Reche, 2022), en el trípode con la Fundamentación Teórica y la Instrumentalización Técnica en el marco de la Pedagogía Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Para ello, tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas del cine en la formación inicial docente y, entonces, en el acto educativo escolar. A partir de la experiencia de exhibición desarrollada en una carrera de Pedagogía del Instituto Federal Catarinense, en el marco de la asignatura Fundamentos y Metodologías en Artes y del proyecto de extensión *Luces, Cámara, Educación en Acción*, previamente presentado en Reche y Silva (2020), este estudio teórico profundiza la perspectiva de que la presencia del cine en la formación inicial docente contribuye al desarrollo de la conciencia crítica y estética en la comprensión de las realidades sociales a las que el profesor actúa sintéticamente. En este sentido, aquella categoría se despliega en metodología de enseñanza como primer paso de la práctica educativa. Se concluye que el arte constituye una estrategia formativa central al integrar la experiencia estética y la Fundamentación Teórica, promoviendo prácticas pedagógicas más críticas, contextualizadas y emancipadoras cuando de las condiciones materiales entre teoría y práctica, como las posibilitadas por la Red Federal de Educación, de fortalecimiento de las políticas públicas de incentivo al cine nacional en la escuela, aún en consolidación en el escenario educativo brasileño, y sus implicaciones para la formación de profesores comprometidos con la transformación social y la democratización del acceso a la cultura y a las artes.

Palabras clave: Artes. Cine. Formación inicial docente. Pedagogía Histórico-Crítica. Problematicación Artística.

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas do cinema na formação inicial docente, a partir da Lei nº 13.006 de 2014, que institui o

cinema nacional na escola (Brasil, 2014). Para isso, discorre sobre a categoria de *Problematização Artística* (Reche, 2022) no tripé da formação inicial de professores para a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, junto à Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica (Saviani, 2007) cuja concepção é oriunda de uma atividade realizada com discentes do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul (Reche; Silva, 2020) e, posteriormente aprofundada em uma tese de doutoramento em Educação.

Legalmente, para além das diferentes áreas do conhecimento e dos saberes científicos curriculares, cabe à escola assegurar, entre suas atribuições, a fruição, a reflexão e a criatividade por meio das linguagens artísticas e de seus signos, sob a liberdade de difusão da cultura, da arte e do saber, contemplando as múltiplas modalidades artísticas tanto como recurso pedagógico quanto como objeto de análise (Brasil, 1996), por isso defende-se que o trabalho pedagógico escolar promova discussões acerca das influências culturais e sociais nos modos de ser e existir, a partir da perspectiva de sujeitos críticos e conscientes em sua atuação social.

A educação é processo social intrinsecamente humano, de modo que para se tornar homem, o sujeito transforma a sua natureza a partir da troca de conhecimentos, cultura e práticas simbólicas que, por sua vez, são produzidos sempre enquanto formas de subsistência em relação a esta natureza inicial (Saviani, 2012). A arte tem em comum com a educação este processo intrinsecamente humano, cujo trabalho material e imaterial – porque implícito de valores espirituais como políticos, estéticos e artísticos – parte da natureza e se torna social (Vázquez, 1965). Portanto, a defesa da arte na escola se firma na própria produção humana de existência e pode ser ampliada quando se discute sobre a legalidade da presença do cinema na escola.

O cinema-arte, cuja produção, distribuição e exibição é comumente baseada em propostas artísticas resultantes em filmes de cunho social, consolidou-se como objeto de investigação acadêmica. Entretanto, experiências bem-sucedidas de inserção do cinema na escola ainda ocorrem de forma pontual, resultantes, em grande medida, de iniciativas de projetos de pesquisa e extensão universitária que promovem a articulação entre cineastas, docentes e pesquisadores dedicados à interface entre cinema e educação.

No ano de 2014, o cinema na escola se tornou institucional, via Lei nº 13.006, que alterou o artigo 26 da LDB/1996, ao estabelecer que a exibição de filmes de produção nacional constitui-se como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola. Ainda assim, desde sua aprovação, o lugar do cinema na escola é incerto, uma vez que, para isso, são necessários investimentos materiais que se tornam inviáveis, quando de significativos cortes no financiamento da educação pública e da formação docente desde 2016², assim como às dificuldades enfrentadas na produção, distribuição e exibição do cinema nacional, sobremaneira a partir de 2020³. De modo que a incorporação do cinema como componente curricular permanece em processo de definição, ainda que legalmente posto.

² Como a implementação do Teto de Gastos da União (Brasil, 2016), Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

³ Durante a gestão de Bolsonaro [2019-2023], com a extinção do Ministério da Cultura e suspensão dos incentivos da Agência Nacional do Cinema de 42,63% somente em 2020³ (Fundo Setorial do Audiovisual, 2020). Além disso, a Agência Nacional do Cinema ficou atrelada ao Ministério do Turismo. Além do corte de 2020, em 2021 as verbas foram repassadas, apenas, ao desenvolvimento e finalização das obras destinadas aos canais, sem incluir as demais etapas de produção e outros todos tipos de obras como filmes, documentários, séries, obras em parcerias internacionais e projetos contemplados em editais anteriores ao ano de 2018 (Ancine, 2021). Vale lembrar que, em 29 de julho de 2021, um incêndio destruiu 4 toneladas de documentação da história do cinema brasileiro (Nolasco, 2021).

Por isso, a defesa inicial é que a arte esteja presente por si mesma no espaço educativo e não como linguagem ou mediação, desde que as condições materiais estejam garantidas. Assim, é imprescindível que o contato e o estímulo dos sentidos humanos, via arte, aconteçam desde a formação inicial docente, de modo a promover aos futuros professores um corpo de conhecimentos científicos, pedagógicos e estéticos que corroborem para práticas docentes vinculadas à realidade social e transformação a que se almeja, via objetivos escolares, tanto em níveis sensíveis quanto científico-pedagógicos, e para todas as formas de arte, inclusive o cinema, especificamente tratado neste artigo.

À luz de Saviani (2009), o curso de Pedagogia tem como objetivo central a formação de professores enquanto sujeitos históricos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade social, em um processo de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais produzidos historicamente pela humanidade, orientado para a emancipação intelectual e social. Nesse sentido, o pedagogo é concebido como um trabalhador da educação que atua de forma consciente, intencional e fundamentada, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a transformação das condições sociais existentes.

Nesse projeto formativo, a arte apresenta-se como constitutiva no desenvolvimento dos sentidos estéticos e críticos, a iniciar como conteúdo clássico, ou seja, como produção cultural historicamente elaborada que expressa, de forma estética, as contradições e possibilidades da vida social (Reche, 2022). Portanto, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento artístico contribui para a apropriação do ato de humanização dos discentes.

Nesse contexto, não se pretende que a escola se constitua como uma instituição voltada à formação de uma 'massa de cinéfilos', como apontou o proponente da Lei em vigência, mas sim que amplie as dimensões estéticas e artísticas no processo educativo e no ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, não se busca privilegiar a disciplina de Artes de forma isolada, e sim fortalecer a arte como um campo de produção e expressão vinculado aos processos de humanização.

A premissa deste trabalho é de que a arte é manifestação humana intrínseca e que ela deve estar presente na escola não como linguagem, mas a obra em si, de modo a potencializar os sentidos humanos dos futuros professores no âmbito social e democrático da sala de aula (Reche, 2022).

Ao ser trabalhada como objeto em si, a arte permite articular experiência e teoria, ampliando a compreensão da realidade e contribuindo para uma formação docente que integra dimensões cognitivas, estéticas e políticas. Para tanto é que se propõe a Problemática Artística (Reche, 2022) como um momento importante dentro da prática pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Explica-se. A arte, enquanto ser-para-si (Adorno, 2018), constitui-se simultaneamente como produto material, que envolve técnicas, formas e suportes, e como produção imaterial, cujo espírito não se reduz à realização de finalidades ou objetivos externos. Sua verdade é própria e se manifesta na experiência livre de observação, percepção e produção de sentidos. Desse modo, a arte-para-si não tem suas potencialidades subordinadas a uma finalidade previamente estabelecida; sua potência reside precisamente na possibilidade de existir para além da utilidade imediata e, por essa condição, de mobilizar os sentidos, o pensamento e as formas de ser e agir no mundo.

Não se trata da arte como mediação, como atividade diagnóstica ou desencadeadora de situações-problema, trata-se da arte como um campo de forças não subjugáveis, um ser em si mesma que é produto humano e que potencializa o ato

de humanização dos sujeitos. É o trabalho não-material e material indissociável, manifestação do ser/estar/agir no mundo que é próprio da arte (Vázquez, 1965).

Este artigo inova ao propor aprofundamento teórico e metodológico da prática educativa dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja reflexão teve como origem um relato de experiência na formação docente com o cinema, a partir da articulação entre a disciplina de Fundamentos e Metodologias em Artes (FMA), em um curso de Licenciatura em Pedagogia, e o Projeto de Extensão *Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC*, do Instituto Federal Catarinense, previamente abordados e explicitados em (Reche; Silva, 2020).

Nesta experiência, os espaços da sala de aula e da sala de exibição da instituição mostraram-se centrais, pois possibilitaram a construção de conhecimentos acerca da relevância do cinema na escola, tanto no que se refere à ampliação do repertório cultural e artístico dos acadêmicos quanto como meio de promoção de aprendizagens críticas.

Assim, é importante mencionar que as atividades desenvolvidas foram possíveis devido às condições que a Rede Federal de Educação propicia ao trabalho docente e à formação de seus discentes. Posteriormente, a experiência contribuiu para as reflexões teóricas, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da arte, para o desenvolvimento de uma tese de doutorado em Educação (Reche, 2022), cujo recorte é apresentado neste trabalho.

O texto possui três seções. A primeira aponta o contexto anterior à aprovação da Lei nº 13.006/2014, que instituiu o Cinema na escola e faz apontamentos à forma como a legislação está posta. A segunda reflete sobre a formação inicial docente na Rede Federal de Educação, no que tange à relação do cinema na prática pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. E a terceira apresenta a categoria de Problemática Artística e uma prática pedagógica na formação inicial docente a partir do cinema dentro de um Instituto Federal de Educação.

O contexto histórico e político da Lei do Cinema na Escola em vigência

Como descrevem Reche e Silva (2020), do ponto de vista histórico, duas iniciativas legais se destacam na tentativa de inserir o cinema na escola pública brasileira. A primeira, a partir do Decreto nº 2.940 de 1928 (Brasil, 1928), introduziu o cinema nas escolas primárias do então Distrito Federal, no contexto das reformas educacionais inspiradas pela Escola Nova e articuladas ao Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), ativo entre 1937 e 1966. Entretanto, a experiência do INCE evidenciou entraves significativos, como a escassez de equipamentos, a ausência de formação técnica e pedagógica adequadas e as dificuldades logísticas de distribuição e exibição das produções cinematográficas no país.

Quase vinte anos depois, em vigência, está a Lei nº 13.006 de 2014, que estabeleceu a obrigatoriedade da exibição mensal de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas na educação básica. No contexto histórico, a formulação da referida Lei esteve mais associada ao objetivo de fortalecer a indústria cinematográfica nacional por meio da formação de públicos consumidores, incentivando, desde a escola, o acesso aos bens culturais e o desenvolvimento do senso crítico, do que fundamentada nas potencialidades do cinema na escola, há tanto estudada por diversos autores e perspectivas teóricas distintas.

Sob o ponto de vista pedagógico, conforme sistematiza Costa (2003), o cinema costuma ser mobilizado na escola a partir de três perspectivas: como história do cinema, ao privilegiar obras que consolidaram sua linguagem artística; como história

no cinema, ao utilizá-lo como fonte de representação histórica; e como cinema na história, ao compreendê-lo como veículo de difusão ideológica, política e cultural.

Costa (2003) contribui ao pensamento de que, ainda que legalmente institucionalizado, com a falta de orientação prática é comum observar que o uso do cinema permaneça frequentemente limitado a iniciativas isoladas, muitas vezes dependentes da ação individual de docentes, seja como recurso ilustrativo de conteúdos curriculares, seja como estratégia emergencial diante da ausência de professores.

Do pressuposto de que a função social da escola afirma-se na democratização do acesso, da apropriação e da produção dos conhecimentos clássicos, bem como na contemporaneidade, no estímulo ao desenvolvimento das dimensões sensíveis, culturais e sociais da experiência humana (Saviani, 2012), é indispensável a garantia de condições materiais adequadas, sustentadas por políticas públicas que assegurem investimentos equitativos em todo o território nacional.

Nesse sentido, apesar da autonomia pedagógica na definição de seus referenciais teóricos, por vezes a escola encontra limites estruturais que dificultam a efetivação de suas funções democráticas. Nesse contexto, a inserção do cinema na escola demanda não apenas reconhecimento institucional, mas um trabalho técnico-pedagógico consistente, comprometido com uma concepção ampla de formação humana (Reche, 2022).

Defende-se, portanto, a presença do cinema no espaço escolar desde que estejam asseguradas as condições concretas para sua realização. Isso envolve a formação inicial e continuada de professores, a preparação dos estudantes, o engajamento da comunidade escolar e o fortalecimento do setor audiovisual nacional, especialmente no que se refere às políticas de incentivo, financiamento, circulação e acesso às obras. Mais do que sua institucionalização formal, torna-se imprescindível a construção de uma compreensão sistêmica sobre os processos de produção, distribuição e exibição do cinema brasileiro, capaz de sustentar práticas pedagógicas igualmente estruturadas.

Isso implica, ainda, a construção coletiva de condições que favoreçam a participação consciente dos sujeitos na transformação do todo social, possibilitando que cada educando se reconheça como agente ativo nos diferentes contextos em que se insere. Desse modo, a ampliação do acesso ao cinema pode tanto favorecer a formulação de políticas públicas quanto esvaziar o debate teórico-pedagógico, especialmente quando subordinado a perspectivas instrumentalistas voltadas às demandas do mercado de trabalho e ao uso acrítico das tecnologias digitais. Nesse sentido, pensar o cinema na escola exige ultrapassar sua dimensão utilitária, reconhecendo-o como campo de conhecimento.

A partir da compreensão da educação escolar como processo de instrumentalização social mediado por conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, afirma-se o cinema como elemento relevante na formação crítico-estética dos sujeitos. Por meio da Problemática Artística, a arte é concebida como entidade que contribui para o questionamento da realidade, articulando dimensões estéticas, políticas e críticas no processo de ensino e aprendizagem, desde que consideradas as condições materiais que sustentam sua efetivação.

Ao integrar o conjunto dos saberes elaborados, o cinema pode ser compreendido como conhecimento sistematizado, capaz de contribuir para a problematização, fundamentação e desenvolvimento das potencialidades humanas, para além de uma racionalidade estrita. Assim, mesmo quando vinculado à cultura popular, carrega, conforme Saviani (2009), relação direta com a vida cotidiana e o trabalho.

Dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, quando trabalhado de forma coletiva, crítica e socializada, o cinema não apenas favorece a apropriação dos conhecimentos clássicos, mas também contribui para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social, porque parte da observação da própria realidade. Trata-se de um campo que articula múltiplas dimensões — do erudito ao popular, da razão à emoção, do individual ao coletivo, da produção material à elaboração simbólica — expressando as contradições e a complexidade da vida social.

Se o processo educativo parte e retorna à prática social, mediada por conhecimentos organizados no currículo, justifica-se sua presença na escola como um elemento teórico-pedagógico — porque inserido no contexto escolar — pleno de potencialidades estimulantes dos sentidos discentes, capaz de expressar a condição humana na busca por compreender, significar e transformar a realidade, por meio da curiosidade, da sensibilidade e da necessidade de socializar e historicizar os produtos do pensamento humano.

Mais especificamente, no que tange à formação docente, que os discentes tenham contato com a arte do cinema desde o princípio, como parte de um campo de conhecimento artístico de formação de saberes pedagógicos elaborados a partir da estética e da crítica. Quanto mais rico for o estímulo a partir das manifestações artísticas, mais pertinente torna-se a intencionalidade do ato educativo em humanizar os sujeitos. Nesse sentido, a próxima seção aprofunda a discussão sobre as possibilidades da arte e, mais especificamente do cinema, na formação inicial docente nos cursos de licenciatura da Rede Federal de Educação.

A formação inicial docente na Rede Federal de Educação e as possibilidades do cinema no ensino e na extensão

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008, pela Lei nº 11.892 e visa fortalecer a educação pública, gratuita e de qualidade a toda a extensão geográfica do Brasil com base nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, do ensino médio à pós-graduação, desenvolvidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as Universidades Tecnológicas e os Centros Federais de Educação Tecnológicas (Brasil, 2008).

A rede engloba Universidades e os Institutos Federais e destaca-se pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo estruturante. Nessa perspectiva, a formação docente ultrapassa a dimensão transmissiva, ao articular os conteúdos escolares à investigação científica e à inserção social. A pesquisa é assumida como princípio educativo, promovendo a problematização da realidade e a produção de conhecimento, enquanto o ensino se organiza de modo crítico e contextualizado, alinhado à formação de professores capazes de compreender e intervir nas contradições sociais.

Especificamente, nos Institutos Federais, a extensão acadêmica estabelece vínculos orgânicos entre a instituição formadora e a sociedade, aproximando os estudantes das realidades concretas das escolas públicas e das demandas comunitárias. Essa articulação potencializa uma formação docente comprometida com a transformação social.

Para tanto, no que se refere à estrutura material, os Institutos Federais possuem espaços tecnológicos que viabilizam a articulação entre teoria e prática. Pacheco (2011) aponta que a combinação entre projeto pedagógico integrado e infraestrutura qualificada constitui um dos principais diferenciais dos Institutos Federais, ao possibilitar uma formação que articula conhecimento científico, prática social e

desenvolvimento tecnológico. Assim, apesar de constantes cortes de orçamento e promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão e formação e capacitação docente, a Rede Federal de Educação Pública apresenta condições de promoção da interdisciplinaridade com os arranjos produtivos locais na formação crítica e humana desde o Ensino Médio Técnico aos cursos de Pós-Graduação.

No que tange à formação inicial docente, a Rede Federal tem como princípio legal promover uma formação integral baseada nas dimensões teóricas, investigativas e interventivas, consolidando o professor como sujeito intelectual, crítico e socialmente engajado (Pacheco, 2011). Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste trabalho, que aprofunda as discussões feitas em Reche (2022) e em Reche e Silva (2020), são frutos do compromisso docente com a formação discente, uma vez que as condições materiais de práticas pedagógicas foram garantidas.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani é entendida aqui como a orientação teórico-educacional voltada à reflexão crítico-filosófica, articulada ao direito social, à educação e comprometida com um projeto de transformação social no interior das instituições educativas e com fins de emancipação de seus sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos clássicos sistematizados (Saviani, 2009).

Saviani (2009) concebe a Pedagogia como teoria geral da educação, constituída a partir das necessidades concretas de humanização dos indivíduos diante das exigências impostas pela realidade social e educacional. Assim, o curso de Pedagogia é compreendido como espaço de formação do educador enquanto profissional responsável pela ação educativa, sustentada por um conjunto articulado de referenciais teóricos capazes de possibilitar a percepção crítica do contexto histórico-social que se pretende compreender e transformar.

No campo das licenciaturas, Saviani (2009) destaca que a formação pedagógica deve favorecer o desenvolvimento de uma consciência aprofundada da realidade educacional, oferecendo bases teóricas e instrumentos práticos ancorados em fundamentos históricos, filosóficos, científicos, estéticos e tecnológicos. Tal formação orienta-se para uma práxis transformadora, viabilizada por uma postura reflexiva diante das contradições do fenômeno educacional, expressão da consciência filosófica.

De maneira mais específica, Saviani (2009) identifica como eixo estruturante da Pedagogia a articulação entre Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica, ambas orientadas pela apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente. Nesse percurso, o ponto de partida do processo educativo é a problematização da prática social, elemento fundamental para o aprofundamento da consciência crítica, uma vez que quanto maior a apropriação e a mediação dessa realidade problematizada, mais consistentes se tornam os processos formativos.

Partindo da compreensão de que o ato educativo implica a humanização dos sujeitos (Saviani, 2012) e, considerando a arte como uma das expressões mais originárias desse processo de humanização, vislumbra-se a possibilidade pedagógica de articulação no interior da prática educativa escolar.

Nesse horizonte, a arte emerge como dimensão diretamente vinculada à consciência da realidade problematizada, integrando-se ao processo educativo de modo constitutivo, e é defendida em Reche (2022) como parte de um processo de problematização da realidade, a partir de seus pressupostos estéticos, históricos políticos e críticos. Nesse contexto é que se defende a Problematização Artística como componente orgânico do processo pedagógico, articulando o conhecimento artístico tanto como finalidade quanto parte formativa no contexto do ato educativo.

Categoricamente, a Problemática Artística é aporte teórico para a problematização da realidade inicial do ato educativo. Trata-se de uma forma de apreensão e análise da realidade a partir do próprio conhecimento artístico, reconhecendo-se as dimensões constitutivas da arte enquanto parte do processo institucionalizado de formação humana escolar, sem subjugá-la a outras disciplinas (Reche, 2022).

Para compreendê-la, é necessário retomar a concepção de ato educativo em Saviani (2012), entendido, em linhas gerais, como um processo consciente e deliberado de promoção, em cada sujeito singular, da humanidade historicamente construída e socialmente produzida pelo conjunto dos seres humanos. Esse processo se realiza por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, sistematizados e convertidos em saberes pedagógicos, possibilitando a formação da consciência e a transformação da realidade mediante a mobilização e a potencialização dos sentidos individuais em sua dimensão coletiva. Para melhor compreensão, a seção a seguir, aprofunda a discussão e apresenta a Problemática Artística no tripé com a Fundamentação Teórica e Instrumentalização Técnica do ato educativo proposto por Saviani.

A Problemática Artística, a Fundamentação Teórica e a Instrumentalização Técnica da Pedagogia Histórico-Crítica

Para Saviani (2009), a escola existe pela necessidade de socialização do conhecimento historicamente produzido. Assim, o ato educativo consiste em explicitar, de forma sistematizada, a produção histórica da humanidade como processo social vivo e contraditório.

Ademais, o autor orienta que o ato educativo consciente pressupõe dois movimentos articulados: a Fundamentação Teórica, entendida como o domínio dos conhecimentos científicos relativos ao contexto social, à formação que se pretende promover, e a Instrumentalização Técnica, compreendida como o saber-fazer, isto é, a execução adequada das tarefas pedagógicas (Saviani, 2012).

Para o autor, estes elementos fundamentam uma prática educativa coerente e intencional desde que articulada a bases históricas, filosóficas, científicas e tecnológicas, que se relacionam dialeticamente a partir das demandas concretas da realidade educacional (Saviani, 2007, p. 72). Trata-se, portanto, de um processo sistematizado e historicamente situado.

A Instrumentalização corresponde ao conjunto de mediações técnicas e culturais produzidas historicamente, às quais o pedagogo deve ter acesso em sua formação. Trata-se da apropriação dos instrumentos necessários à ação educativa consciente, possibilitando a passagem da visão sincrética para uma compreensão sintética da realidade (Saviani, 2009). Essa apropriação significa a incorporação, pelas classes populares, dos instrumentos culturais necessários à luta social e à superação das condições de exploração (Saviani, 1986), desde que a problematização inicial seja coerente e articulada às dimensões históricas, filosóficas, científicas, artísticas e tecnológicas da realidade social.

Para tanto, e no que cabe à função escolar, o ponto de partida do processo educativo é a prática social comum a professores e estudantes, embora percebida de forma distinta, uma vez que o professor compreende a sociedade de maneira sintética, enquanto o estudante parte de uma visão sincrética da realidade (Saviani, 2009) ou seja, níveis distintos de apreensão do mundo vivido.

Como se trata de processos históricos e determinados socialmente, um ato educativo intencional considera a estrutura socioeconômica na qual emergem as

questões educacionais (Saviani, 2009), cujo educador identifica os principais problemas presentes na realidade social a serem pedagogicamente trabalhados a partir dos conhecimentos sistematizados, historicamente produzidos.

Se a criação artística também emerge de necessidades humanas concretas, a arte e a estética assumem papel central na apreensão da realidade, pois contribuem para a compreensão da prática social inicial e para a organização da instrumentalização. Por isso, denomina-se esse movimento de Problemática Artística, compreendida como fundamento inicial do ato educativo em coerência com a Pedagogia Histórico-Crítica (Reche, 2022).

Nesse movimento, a prática social inicial e a prática social elaborada são expressões do próprio processo criativo humano, tanto do artista quanto do educador. Compreender a realidade concreta significa apreender a essência do fenômeno observado, o que se relaciona diretamente ao modo como o ser humano produz sua existência.

Nesse sentido, ao colocar o conhecimento artístico no centro da Problemática Artística como chave de percepção da prática social inicial, amplia-se a possibilidade de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a Fundamentação Teórica e para a Instrumentalização Técnica (Reche, 2022).

Uma vez que a arte envolve dimensões científicas, estéticas, políticas e culturais, integrando um campo ampliado do conhecimento humano, o conhecimento artístico não se limita a um recurso pedagógico, mas constitui-se como campo de produção de conhecimento humano para a Problemática Artística (Reche, 2022). Essa problematização não se configura como etapa isolada, portanto, mas como dimensão constitutiva do próprio ato educativo, atravessando todo o processo formativo.

O cerne da problematização inicial na formação docente evoca a observação da realidade a partir dos sentidos humanos que, por sua vez, são forjados no trabalho social diante da natureza desde o início da vida. Na presença de obras de arte – também forjadas no trabalho social diante da natureza –, ao observar/problematizar essa realidade, afirma-se a riqueza de perspectivas e um maior processo catártico de problematização, além da evocação de sentidos espirituais, como gozo e prazer, para além dos mecanismos racionais do processo educativo.

Assim, a Problemática Artística como forma de amplitude da realidade, enfatiza-se o conhecimento artístico como centralidade analítica da prática social inicial, evitando sua subordinação a outros campos do saber. Essa perspectiva reafirma a arte como dimensão estruturante do processo educativo e da produção da humanidade e, quando sistematizada, pode contribuir para a formação inicial de professores, sem se constituir como eixo exclusivo, mas como dimensão fundamental da compreensão da realidade social (Reche, 2022).

Nesse contexto, a arte pode ser compreendida como elemento potente de conscientização da realidade, uma vez que também se constitui como produção humana voltada à manifestação do mundo social (Reche, 2022). Para isso, a problematização inicial do ato educativo pode ser potencializada quando articulada à Problemática Artística, que integra a percepção da prática social inicial e se projeta na prática social elaborada, assumindo um lugar metodológico anterior à Fundamentação Teórica e à Instrumentalização Técnica, embora permaneça articulada ao movimento dialético do processo educativo.

Em suma, em um movimento dialético e cíclico, a Problemática Artística inicia o movimento, a partir da arte como expressão objetiva da realidade, provocando reflexão e superação da prática imediata. Então, a Fundamentação Teórica garante a apropriação dos conteúdos clássicos e a compreensão crítica da realidade. Por fim, a

Instrumentalização Técnica assegura a realização concreta do ensino, considerando as condições materiais do trabalho pedagógico. Assim, o processo formativo se realiza como movimento dialético que parte da prática, a problematiza, a compreende e a transforma.

Então, metodologicamente, a Problematização Artística é o primeiro passo da problematização inicial da prática social, a partir da arte e seus mecanismos de conscientização da realidade problematizada, seguida e concomitante `a Fundamentação Teórica, que elenca os saberes a serem orientados para que a Instrumentalização Técnica modifique a prática inicial em prática social elaborada (Reche, 2022).

Em outras palavras, os movimentos intrínsecos e dialéticos, metodologicamente dividem-se em três passos: a Problematização Artística, por meio do conhecimento produzido pela arte, estimula apreensão mais sensível, crítica e aprofundada da realidade, convertendo a prática social inicial em objeto de reflexão. Concomitante, desenvolve-se a Fundamentação Teórica, que, no contexto escolar, corresponde à apropriação dos conhecimentos histórico-científicos convertidos em saberes pedagógicos. Por fim, efetiva-se a Instrumentalização Técnica, compreendida como processo de conscientização e transformação decorrente do movimento dialético e catártico que conduz da prática social inicial à prática social elaborada, mediante `a apropriação dos instrumentos culturais necessários à ação transformadora.

Considerando que o curso de Pedagogia forma profissionais da educação comprometidos com uma prática intencional, sistematizada e consciente, voltada à produção da humanidade historicamente construída, torna-se indispensável que o conhecimento artístico esteja presente nesse processo formativo. Tal presença deve ser reconhecida, também, em sua dimensão política e orientadora da construção dos currículos escolares da educação básica.

A partir das contribuições específicas apontadas, a próxima subseção apresenta a arte – especificamente do cinema – a partir da Problematização Artística.

A Lei do cinema na formação inicial docente em um curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense

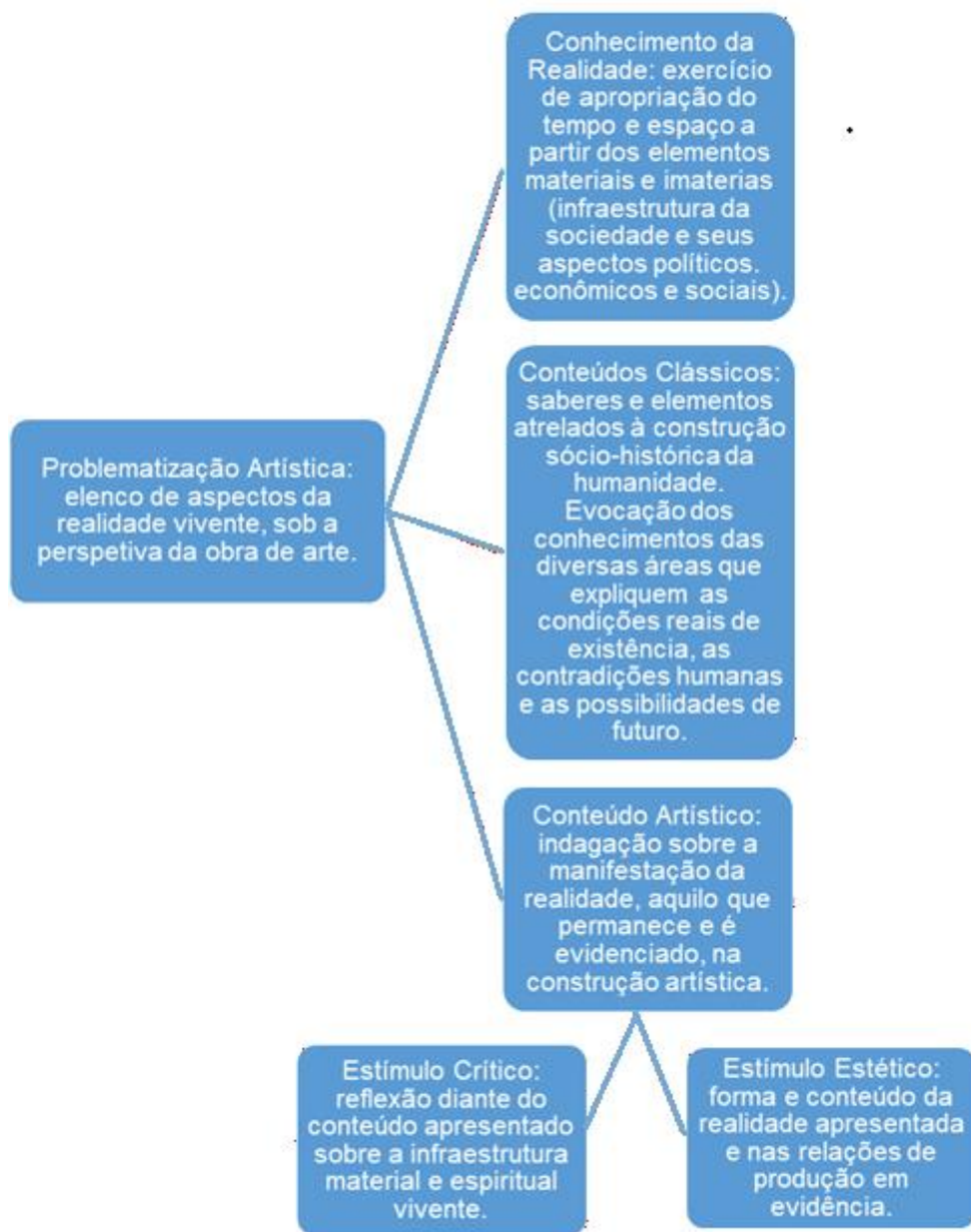
Ao pensar na legislação que orienta o cinema na escola e a imprescindibilidade de investimentos materiais que viabilizem práticas pedagógicas com o cinema. No que tange `a formação docente, Saviani contribui sobre as finalidades da educação na sociedade contemporânea e escolha dos conhecimentos sistematizados a serem disponibilizados aos futuros professores.

Nesse processo, destaca-se a catarse pedagógica como expressão da incorporação efetiva dos instrumentos culturais, transformados em elementos de transformação social. Assim, a presença da arte, aqui explicitada por meio do cinema – seja exibição e mesmo produção de filmes pelos discentes – podem ser compreendidas como manifestações desse processo catártico.

Ao aprofundar essa discussão, com base em Saviani (1986), Reche (2022) aponta o cinema no ato educativo em duas perspectivas:

- o cinema pode ser compreendido como conhecimento artístico da realidade social, articulado entre prática social inicial e prática social elaborada;
- o conhecimento artístico pode ser convertido em conhecimento pedagógico por meio da produção discente de filmes vinculados à realidade vivida.

Na prática docente a partir da Problematização Artística, enquanto prática metodológica, sugere-se uma categorização que contribui para a execução das atividades, a partir das pontuações de Reche (2022):

Gráfico 1 – Categorização das etapas na Problemática Artística

Fonte: Elaborado pela autora com base em Reche (2022).

Conforme o gráfico 1, esta elaboração não significa uma prática estanque, ao contrário, propõe-se como inspiração pedagógica de articulação da arte no ato educativo escolar sem deixar de considerar as inúmeras potencialidades das obras enquanto seres-para-si.

Na prática discente, as produções cinematográficas podem ser realizadas coletivamente, utilizando recursos acessíveis como celulares, permitindo desde registros simples do cotidiano até produções mais elaboradas com softwares gratuitos e a criação de festivais escolares de cinema. Essas experiências podem se articular às demandas da comunidade e do contexto escolar, transformando práticas investigativas em produções artísticas (Reche, 2022).

De todo modo, tais práticas devem estar vinculadas aos objetivos educativos de formação humana, orientados à compreensão das relações sociais complexas e à

produção da humanização. No campo artístico, os filmes desenvolvidos na escola devem expressar valores sociais e humanos que, conforme Saviani (2009, p. 46), correspondem às “[...] expectativas, às aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica”.

Dessa forma, a produção cinematográfica pode operar como mediação simbólica da realidade, contribuindo para a elaboração de possibilidades humanas ainda não realizadas, articulando imaginação, consciência crítica e transformação social (Reche, 2022).

Grosso modo, portanto, ao considerar que o ato educativo se inicia na prática inicial sincrética e se finda na prática social sintética, que se modifica a partir do trabalho intencional (instrumentalização técnica) de apreensão da realidade e, por meio dos conhecimentos clássicos (fundamentação teórica), forjam não somente níveis de compreensão mais aprofundados mas também formas de ser e agir nestas realidades. O ato inicial de problematização da realidade também define a qualidade do trabalho educativo a partir do estímulo diante da realidade social. Para tanto, obras de arte, enquanto seres-para-si, apresentadas nesta problematização, estimulam campos estéticos, políticos e artísticos dos discentes, que são aprofundados com base na fundamentação teórica sintética de seus docentes.

Por isso, observa-se a importância da arte na formação inicial docente enquanto conhecimento artístico e conhecimento pedagógico, dentro do campo de prática social humana intrínseca ou mesmo de trabalho social que diferencia o homem natural do homem social.

Estes pressupostos foram pensados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e também, a partir de uma atividade prática desenvolvida na formação docente em Pedagogia voltada às artes, especialmente ao cinema, realizada em articulação entre a disciplina de FMA e o Projeto de Extensão *Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC*, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Trata-se de uma atividade previamente sistematizada e apresentada em Reche e Silva (2020), ocasião em que representou o campus do Instituto Federal Catarinense no Seminário de Extensão Universitária da região Sul.

Evidentemente, as reflexões teóricas aprofundaram a prática inicial que, para fins de ilustração é relatada a seguir, sobretudo no que tange o entendimento de que a arte é um ser-para-si e quando tratada enquanto linguagem, que pressupõe uma leitura ou a indagação sobre ‘o que o diretor quis dizer com o filme’, ou mesmo enquanto excerto para uma atividade diagnóstica, perde-se as potencialidades que estimulam outros sentidos que não os exclusivamente racionais. Neste relato de experiência, observou-se posteriormente, maior capacidade de argumentação e sensibilidade diante da realidade vivente por parte dos alunos ao longo da disciplina, o que demonstrava as potencialidades que somente foram apreendidas com o tempo da reflexão teórica durante o doutoramento.

As discussões sobre o cinema como arte na escola tiveram início no âmbito do Projeto de Extensão, sendo posteriormente aprofundadas na disciplina de FMA, o que resultou na produção e apresentação de filmes pelos próprios estudantes, organizados em grupos.

O Projeto de Extensão, embora de participação não obrigatória, contou com elevada adesão da turma, além da participação de familiares e amigos ao longo dos quatro encontros realizados durante o ano. As sessões de exibição de filmes e documentários contribuíram significativamente para a ampliação do repertório cultural dos participantes, bem como para o aprofundamento de discussões sobre cinema

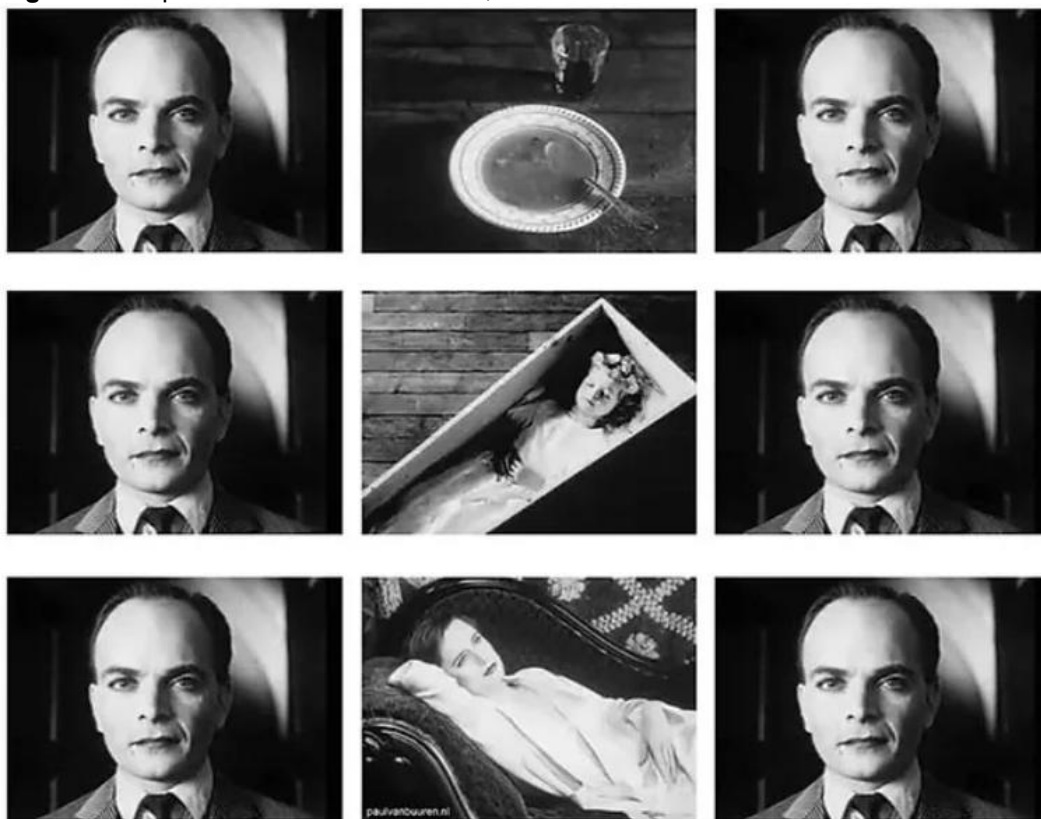
enquanto arte, constituindo-se como um espaço formativo de cultura e estética no interior da instituição.

Paralelamente, a disciplina de FMA foi estruturada a partir da articulação de atividades teóricas e práticas artísticas. No que tange ao cinema, organizou-se a partir da história do cinema, seus aspectos técnicos, sua inserção na escola e os processos de produção, edição e apresentação de curtas-metragens realizados pelos acadêmicos em grupos, cujo repertório cinematográfico era estimulado durante as atividades de exibição e discussão no Projeto de Extensão.

Inicialmente, discutimos a materialidade do filme à partir das imagens do bioscópio dos irmãos Max e Emil Skladanowsky, as filmagens do cinematógrafo dos irmãos Auguste e Louis Lumière (ambas de 1895), além dos curtas *Truque de Mágica* (1896) e *Viagem à Lua* (1902), de Georges Méliès, todos acessíveis em plataformas digitais de vídeo. Por representarem o início da história do cinema, foi possível entender a construção de narrativas por meio da produção de imagens e sua relação com o espaço e o tempo das cenas. Nesse processo, discutiu-se como a organização em planos e cortes possibilita a compreensão da narrativa, bem como a forma como a representação das expressões corporais e dos diálogos contribui para a construção de sentidos pelo espectador, que mobiliza suas próprias experiências para interpretar a história.

Nesse contexto, foi apresentado o experimento cinematográfico de Lev Kuleshov, conhecido como *Efeito Kuleshov*, no qual a imagem do rosto do ator Ivan Mozzhukin é intercalada com diferentes cenas, como um prato de sopa, uma criança em um caixão e uma mulher deitada em um sofá, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 1 – experimento de Lev Kuleshov, intitulado Efeito Kuleshov



Fonte: IMDB, 2026

Ao serem questionados sobre a percepção das expressões faciais do ator, muitos acadêmicos inicialmente afirmaram que se tratava de rostos diferentes; outros reconheceram a repetição da imagem, mas destacaram que as cenas intercaladas induziam a diferentes interpretações emocionais. Essa atividade possibilitou a reflexão sobre os processos de construção de sentido no cinema.

Carrière (1995) argumenta que o cinema pode ser compreendido como linguagem, pois se estrutura a partir da troca de mensagens produzidas pelo filme, que, uma vez finalizado, adquire autonomia e estabelece múltiplas relações com o público. A partir dessa discussão, refletiu-se que o cinema ultrapassa a condição de linguagem, podendo ser compreendido também, como manifestação humana profundamente vinculada à experiência social e cultural.

Por se tratar de um curso de formação de professores, aprofundou-se teoria sobre a historicização do cinema, a partir de capítulos das obras de Alain Bergala (2008), Jean-Claude Bernadet (1980) e Inês Assunção de Castro Teixeira (2008), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre sua trajetória histórica e seus aspectos técnicos. A partir desse aprofundamento teórico e da articulação com outras linguagens artísticas — como artes visuais (pintura, desenho e xilogravura), música, teatro e dança — o texto de Costa (2003) contribuiu com fundamentos técnicos relacionados aos processos de argumento, tratamento, roteiro e montagem, introduzindo os estudantes na elaboração prática de filmes a serem produzidos ao final da disciplina.

Como resultado, foram produzidos cinco filmes totalmente roteirizados, filmados e montados pelos acadêmicos, utilizando *softwares* gratuitos de edição de vídeo. A exibição desses trabalhos ocorreu em uma sessão organizada especialmente para esse fim, com caráter formativo e celebrativo, na qual se destacou a clareza das ideias expressas, a coerência narrativa entre cenas e a diversidade temática, incluindo histórias cômicas, dramáticas e de suspense.

Ao final da disciplina, o percurso formativo foi avaliado coletivamente, destacando-se como aspectos fundamentais a possibilidade de fruição de filmes e documentários fora do circuito comercial, proporcionada pelo Projeto de Extensão, o que contribuiu tanto para a ampliação do repertório cultural quanto para a reflexão sobre o cinema como sétima arte e sua importância como mediador de aprendizagens na escola. Mais especificamente, enquanto docente da turma, observou-se maior apreensão crítica e sensibilidade diante da realidade vivente, tanto no modo de argumentação dos discentes quanto na curiosidade sobre filmes a partir da disciplina precursora.

Em síntese, a disciplina de FMA privilegiou o estudo dos aspectos históricos e técnicos do cinema e suas possibilidades estético-formativas na educação, culminando na produção de filmes pelos estudantes a partir de temas escolhidos por eles próprios. Enquanto o Projeto de Extensão enfatizou o cinema como obra de arte em si, promovendo um espaço de fruição estética e reflexão crítica a partir das temáticas apresentadas nos filmes.

Concluiu-se, assim, que é possível articular o estudo e a produção artística por meio do cinema no contexto escolar, evidenciando a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica na fundamentação de práticas docentes voltadas à integração entre educação e arte.

Por fim, o processo de roteirização, gravação, montagem e exibição dos filmes possibilitou a compreensão concreta de que a produção cinematográfica na escola, tendo os próprios estudantes como protagonistas, contribui significativamente para

aprendizagens diversas, tanto no âmbito disciplinar quanto na formação humana mais ampla.

A inserção da arte, em especial do cinema, nas práticas pedagógicas da formação inicial docente em Pedagogia, constitui importante eixo formativo para a constituição de professores capazes de articular sensibilidade estética e rigor teórico na compreensão da realidade social. O cinema, ao mobilizar estímulos visuais, narrativas e simbolismos, amplia as possibilidades de percepção crítica do mundo, favorecendo processos formativos que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e se orientam pela construção de uma consciência histórica e cultural mais ampla.

Das atividades, depreende-se que a inserção do cinema na educação, em todos os níveis da educação básica e do ensino superior, assim como na formação de professores, é possível se acompanhada de recursos tecnológicos e profissionais mais do que dispostos, preparados, por isso defende-se que sua inserção seja parte de propostas pedagógicas voltadas à aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerações finais

Compreendido como produção cultural e histórica que expressa contradições sociais e contribui para a formação humana integral, o artigo apontou a relevância da arte, sob a forma do cinema, ao desenvolvimento da estética e da consciência crítica na formação inicial docente.

No relato de experiência foi possível observar que a articulação da disciplina de Fundamentos e Metodologias em Artes e o Projeto de Extensão *Luzes, Câmera, (educ)Ação* possibilitou a vivência concreta do cinema como prática formativa. Ademais, a produção de curtas-metragens, as sessões de exibição e as discussões teóricas mostraram-se fundamentais para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer a relação entre conhecimento teórico-estético e prática pedagógica.

No entanto, no que se refere às funções sociais da escola e à inserção do cinema no trabalho educativo, especialmente quando articulado à Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário reconhecer que a efetivação dessa prática depende de condições materiais adequadas. Sem infraestrutura, recursos e suporte institucional, o trabalho com o cinema na escola torna-se limitado. As reflexões aqui apresentadas só foram possíveis graças ao apoio e incentivo institucional oferecido pela Rede Federal de Educação, que viabiliza práticas formativas integradas entre ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, compreende-se que a consolidação do cinema como ferramenta formativa demanda ações articuladas entre dimensões materiais e imateriais, envolvendo formação docente, incentivo à produção, circulação e exibição audiovisual, bem como o fortalecimento de uma indústria cinematográfica nacional mais equilibrada em seus processos de produção, distribuição e acesso. Nesse sentido, a valorização do cinema enquanto bem cultural e artístico de valor social, contribui para ampliar suas possibilidades formativas.

Do entendimento de que a escola se constitui como espaço de formação de sujeitos mediada pelos conhecimentos históricos e culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo, afirma-se que arte e escola articulam-se em um horizonte comum, voltado à emancipação dos sujeitos, à ampliação de sua voz social e ao fortalecimento de bases formativas que possibilitem sua participação crítica na sociedade.

A arte na escola contribui para a constituição de sujeitos capazes de elaborar suas próprias trajetórias e de atuar na construção de uma sociedade mais justa,

humana e equitativa. Entre as diversas linguagens artísticas que potencializam esse percurso, o cinema se destaca como uma possibilidade formativa relevante, desde que concebido de maneira intencional e integrada ao espaço pedagógico da escola ou em salas de exibição.

A formação de sujeitos comprometidos com o bem coletivo, com o exercício da cidadania e com a promoção da igualdade de oportunidades exige, especialmente na formação inicial docente, práticas pedagógicas capazes de mobilizar a crítica, a reflexão e a compreensão do contexto social em que se vive, favorecendo a apropriação consciente da realidade como campo de ação transformadora.

Nesse cenário, a arte se apresenta como uma dessas mediações formativas, pois possibilita experiências de sensibilidade, encontro e transformação que extrapolam a racionalidade estritamente instrumental. Trata-se de um campo que favorece a fruição estética e a ampliação da percepção do mundo, permitindo a apreensão de dimensões da realidade que não se alcançam apenas por vias analíticas. O cinema, enquanto ser-para-si, insere-se plenamente nesse horizonte.

Referências

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Lisboa: Editora 70, 2018.

ANCINE – AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Comitê Gestor do FSA aprova relatórios de gestão relativos aos anos de 2018, 2019 e 2020**. Brasília, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/comite-gestor-do-fsa-aprova-relatorios-de-gestao-de-2018-a-2020>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928**. Aprova o Regulamento do Ensino no Distrito Federal. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1928. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema.** Rio de Janeiro: Booklink/ UFRJ, 2008.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é Cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COSTA, Antônio. **Compreender o cinema.** São Paulo: Globo, 2003.

FUNDO SETORIAL DO AUDIOVISUAL. **Execução orçamentária e financeira.** Brasília, DF: Agência Nacional do Cinema, 2020. Disponível em: <https://fsa.ancine.gov.br/o-que-e-fsa/execucao-orcamentaria-e-financeira>. Acesso em: 31 maio 2026.

IMDB – Internet Movie Database. **Effekt Kuleshova**, 2026. Disponível em: https://www.imdb.com/pt/title/tt3736946/?ref=mv_close. Acesso em 13 ago. 2026. NOLASCO, Igor. Consumido pelo fogo. **Revista Badaró**, Campo Grande, 04 ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistabadaro.com.br/2021/08/04/consumido-pelo-fogo/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Fundação Santillana, 2011.

RECHE, Bruna Donato. **Contribuições crítico-estéticas do cinema nacional contemporâneo para a formação inicial de pedagogos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: a problematização artística.** 2022. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7019/Bruna_Donato_Reche_16839137633252_7019.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

RECHE, Bruna Donato; SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca. Exibir e produzir cinema na escola: considerações sobre a prática na formação de professores. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 2, n. 2, p. 57-62, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6366>. Acesso em: 31 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo, Paz e Terra, 1965.

Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Não se aplica.
Aprovação ética		Não se aplica.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos neste artigo.
Uso de Inteligência Artificial		Não há.
CrediT	Bruna Donato Reche	Funções: conceitualização, análise formal, metodologia e escrita – rascunho original, validação, escrita – revisão e edição.

Avaliadores: Dra. Gislaine Franco de Moura* (Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil). O avaliador “A” optou pela avaliação fechada e pelo anonimato.
 Revisora do texto em português: Poliana Alves Brito.
 Revisora do texto em inglês: Poliana Alves Brito.
 Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.

Como citar (ABNT):

RECHE, Bruna Donato. Propostas pedagógicas de formação inicial docente com cinema: a Pedagogia Histórico-Crítica no Instituto Federal Catarinense. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e2144, 2026. DOI: 10.47236/2594-7036.2026.v10.2144. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/2144>.

* Optou pela avaliação aberta e autorizou a divulgação da identidade no trabalho publicado e do parecer na página da Revista.