



Decolonialidade e Cinema na Escola: formas de existir e resistir

Decoloniality and Cinema in Schools: forms of existence and resistance

Deniza Geny Silva Machado

Universidade de Coimbra, CEIS20

Coimbra - Portugal

Suely dos Santos Silva

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Jataí – Goiás-Brasil

Resumo

A segregação social e a diáspora têm crescido em diversas regiões do mundo, ampliando a intolerância entre os povos. O artigo aborda a decolonialidade e sua importância para a soberania e a democracia no Brasil. Trata sobre as ações humanas e reflexões de Arendt (2010), acerca do sentido da educação no capitalismo, e Silva (2017) sobre as possibilidades educativas do cinema. Outros autores na perspectiva crítica articulam e complementam o debate apontando o filme como recurso pedagógico. Defende-se que este recurso pode, desde as etapas iniciais da escolaridade, promover transformações linguísticas e cognitivas, ampliar a capacidade de análise, argumentação e ação dos estudantes. Aponta como resultado a utilidade do uso de filmes para desvelar as subordinações ideológicas da indústria cultural e contribuir para a ampliação do capital cultural, literário e linguístico dos estudantes.

Palavras-chave: Educação; Filme; Cultura

Abstract

Social segregation and diaspora have increased in various regions of the world, intensifying intolerance among peoples. This article discusses decoloniality and its significance for sovereignty and democracy in Brazil. It examines human actions and reflections by Arendt (2010) regarding the meaning of education under capitalism, and by Silva (2017) on the educational possibilities of cinema. Other authors from the critical perspective articulate and complement this debate, highlighting film as a pedagogical resource. The paper argues that this resource, starting from the early stages of schooling, can foster linguistic and cognitive transformations, broaden students' capacity for analysis, argumentation, and action. The findings indicate that films can be useful tools for unveiling the ideological subordination produced by the culture industry and for contributing to the expansion of students' cultural, literary, and linguistic capital.

Keywords: Education; Film; Culture.

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar a possibilidade de que a escola, amparada em práticas pedagógicas críticas, rompa com a lógica da reprodução da dominação social, cultural, escolar e econômica, a qual reveste em maior ou menor grau as vidas dos estudantes desde os anos iniciais, e é recorrente no sistema de ensino público brasileiro. Visa contribuir com o debate acerca da questão da articulação entre razão, filosofia, arte e cultura: a formação humana em debate, visa considerar a pertinência e a urgência dos rumos civilizatórios diante da sociedade brasileira neste primeiro quartel do século XXI e contribuir para a emancipação epistêmica.

A perspectiva decolonial auxilia a pensar a educação brasileira desvinculada da visão eurocêntrica e heteronormativa que nos acompanhou historicamente e norteou nossas pesquisas em ciências humanas, e ações baseadas nessa perspectiva necessitam ser revistas. O texto aborda a interpretação subjetiva dos elementos observados nos filmes, assim como a vivência em educação, adquirida no decorrer de mais de duas décadas de experiência docente na rede pública. Tais elementos foram observados a partir de um determinado contexto geográfico e tempo histórico.

Convém destacar que os saberes culturais, embora sejam caros à educação, infelizmente, a escola tem muita dificuldade em proporcioná-los aos discentes, possivelmente devido à reprodução de práticas arraigadas que impedem ações pedagógicas inovadoras no campo educacional, cultural e social. A reprodução decorre do processo de colonização que orientou os sistemas de educação e as políticas educacionais subordinadas primeiro ao eurocentrismo e depois à lógica estadunidense que os orientaram.

Diante do exposto, o texto propõe uma reflexão sobre o papel da escola na transformação social, destacando a necessidade de práticas pedagógicas críticas que rompam com a reprodução das desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro decorrentes da sociedade moldada no patriarcado e na heteronormatividade.

A centralidade da mudança de paradigma: colonial versus decolonial

Cumpre mencionar que o termo decolonialidade define como o conjunto de práticas, conceitos, estudos, pesquisas que tem por objetivo implícito ou explícito diminuir os efeitos/consequências/ desdobramentos das práticas coloniais ocorridas. Barbosa (2024, p. 01) menciona que embora tenha acabado o colonialismo não está ainda assegurado seu fim, pois “[...] o decolonialismo tem como princípio que a independência política não acabou com instituições, hábitos e práticas coloniais.” Portanto, adverte ele os estudos decoloniais evidenciam que:

[...] mesmo após a independência política, as nações sofrem vítimas com as feridas provocadas pelos séculos de colonialismo, como: machismo; racismo; clientelismo (acesso aos bens e proteção do Estado apenas para privilegiados políticos); uso da violência como método de resolução de conflitos e aplicação do aparelho repressivo contra as populações mais pobres e não-brancas; a permanência de latifúndios (ou resistência a implantar reforma agrária); dependência econômica: os países estão posicionados na manifestação econômica internacional como principais nações-exportadoras e importadoras de bens com valor agregado. Ou sejam exportam produtos agropecuários e minerais e são importadores de itens industrializados com maior tecnologia; dependências culturais e acadêmicas: apesar da rica cultura popular autóctone, a colonização mantém a lógica da valorização das culturas dos países centrais do capitalismo, principalmente europeus e norte-americanos e menosprezo e preconceito com a cultura local. (Barbosa, 2024, p. 01)

Os estudos decoloniais tem se mostrado transversal e multidisciplinar nas várias áreas, que abrangem as Ciências Humanas e a Educação. Nesse sentido trataremos, a seguir, brevemente, sobre o conceito cunhado a partir da constituição do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)

A constituição do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi considerada, por Arturo Escobar, um “programa de investigação” (Ballestrini, 2013, p. 99), que se constituiu a partir do seu rompimento com os estudos subalternos latino-americanos, bem como com conceitos centrais que vinham sendo criados e compartilhados pelos principais expoentes deste movimento. Os estudos decoloniais consideram, como problemas desafiadores pela ciência e teoria política (estudados na América latina), a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, conceitos centrais de análise decolonial (Quijano, 2010; Maldonado-Torres, 2008 et al.).

Os estudos sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, tem seu fortalecimento teórico, a partir dos argumentos pós-coloniais, gerados, assim, no que se denominou como ‘pensamento decolonial’. Esse pensamento parte, “[...] de uma defesa epistêmica, teórica e política, para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”. (Ballestrin, 2013, p. 91). E que marcava uma relação de poder, do saber e do ser, dos pensadores europeus.

A base do pensamento do grupo M/C pode ser compreendida a partir do pós-colonialismo, no momento histórico, relativo aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX, subjacentes à independência, libertação

e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismos nos continentes africano e asiático. Segundo Ballestrin (2013, p.91):

A emancipação jurídico-política da África e da Ásia, processos que culminam nos anos 1970, foram produzidas densas e consistentes reflexões sobre uma época denominada pós-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001; Hall, 1997; entre outros) indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo ‘Modernidade/Colonialidade’ as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.

Para a análise pós-colonial, dentre outros fatores, há um consenso quanto ao clássico da literatura pós-colonial ser a “tríade francesa, composta por: Aimé Césaire, poeta, negro, nascido na Martinica, com a obra *Discurso sobre o Colonialismo* (1950); Albert Memmi, escritor e professor, nascido na Tunísia, com as obras *Retrato do colonizado* e *Retrato do colonizador* (1947); e Frantz Fanon, psicanalista, negro, nascido na Martinica, com a obra *Os condenados da terra*, (1961), por terem sido os “[...] porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak (Ballestrini, 2013, p. 92), assim como Escobar (2003); Mignolo (2003); Quijano (2005), Maldonado Torres (2007); Santos & Meneses (2010); Palermo (2013), dentre outros, estes formam o legado de pensadores da colonialidade e sua marcha possibilitou o atual quadro das produções.

Catherine Walsh, pedagoga norte-americana, radicada no Equador, expõe sobre a identidade do coletivo M/C, ao afirmar que a “[...] expressão” é ‘decolonização’ - com ou sem hífen - e não ‘descolonização’, pois “[...] A supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria.[...].” (Ballestrin, 2013, p. 108).

O projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial (...) A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte. (Mignolo, 2010, *apud* Ballestrin, 2013 p. 108)

No Brasil, pode-se verificar que a crítica e análise, embasadas por teóricas/os, com base decolonial, têm sido temas de estudos acadêmicos, tais como: a) a realização, em 2007, do Seminário presencial, no Rio de Janeiro, com a presença da professora, pesquisadora Chatherine Walsh, para aprofundamento da perspectiva desenvolvida pelo grupo M/C, especialmente em suas relações com a educação, quanto à colonialidade do poder, do saber e do ser, conceitos centrais da investigação decolonial e para a ênfase num projeto de

emancipação epistêmica, visibilizando a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, o que coloca em evidência a questão da geopolítica do conhecimento e um enfoque sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. (Oliveira; Candau, 2010, p. 23); b) I Encontro Pós-Colonial e Decolonial (I EPD) – Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2019; c) publicações temáticas, *Poéticas e Pedagogias Decoloniais* (Porto Alegre out/dez. 2018); d) - defesas de dissertações e teses acadêmicas, em universidades brasileiras, dentre outros eventos.

Nos últimos anos, intelectuais como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, a pedagoga Brasileira Vera Candau, a pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, dentre outros, vêm estudando as concepções decoloniais e as suas potencialidades epistemológicas e política no contexto global. O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de construção de um projeto voltado para uma análise crítica e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas eurocêntricas. Uma das principais proposições epistemológicas destes intelectuais é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos. Desde as concepções decoloniais, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda e, portanto, uma educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade. (EPAA/AAPE¹, 2018, Grifos nossos)

É importante considerarmos as questões geopolíticas do conhecimento, visto que elas contribuem para continuidade de padrões e visões de educação que permeiam as práticas pedagógicas. Perceber a necessidade de discutir que há um enfoque sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas é o primeiro passo para atuar como docente.

Metodologia

Como afirma Bourdieu (2005), o cunho analítico descritivo do estudo se dá por se considerar que a pesquisa bibliográfica possui escopo ao mesmo tempo, relacional ou dialético, o que equivale a afirmar que os dados e as conclusões foram submetidos ao rigor da análise científica sem deixar de considerar sua natureza transitória, o que pode (re)definir as relações com o meio social tanto particular quanto geral.

Contra o materialismo positivista, a teoria da prática posiciona-se, enquanto prática, lembra que os objetos do conhecimento são construídos, e não passivamente registrados, e, contra o idealismo e imperialismo intelectualista, preconizado no modelo colonial. “O pensar

relacional cujo princípio propõe que a construção do conhecimento seja o sistema de disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas da vida em sociedade.”(Bourdieu, 1983, p. 83). A abordagem teórico-metodológica bourdieusiana é, portanto, a referência auxiliar para este estudo. O autor teoriza sobre as desigualdades na aquisição do capital cultural e escolar para compreender as desigualdades de desempenho escolar, e porque os mais pobres reprovam e/ou abandonam a escola/universidade, concepção com a qual nos identificamos e que nos mostra a necessidade da compreensão decolonial. Ao integrar essa perspectiva aos estudos decoloniais apostase na possibilidade de integrar as perspectivas macro e micro.

Esse estudo visou contribuir com o debate sobre a importância do cinema, da literatura, do filme de animação brasileiros como disseminadores dos diversos tipos de capitais tão requeridos na escola, por serem facilitadores da aprendizagem e por consequência, contribuir com a diminuição da mentalidade colonial que se encontra enraizada culturalmente em nosso país e também no sistema de ensino.

Além disso, sob a influência da teoria da prática de Bourdieu, foram analisadas as dinâmicas que permeiam a aquisição do capital cultural e escolar, visando compreender as raízes das disparidades no desempenho acadêmico, especialmente entre os estratos sociais menos favorecidos. Assim, o trabalho não apenas contribui para o debate sobre o potencial transformador do cinema, da literatura e do filme de animação na educação escolar, mas também lança luz sobre os obstáculos enfrentados pela escola na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de romper com padrões pré-estabelecidos de evasão e repetência durante a educação básica principalmente e proporcionar uma educação mais inclusiva e equitativa.

Revisão Bibliográfica

Nesse contexto conturbado, o sujeito do século XXI se constitui, nessa situação é tratado em sua individualidade e acusado de não se interessar pelo funcionamento do sistema educacional ou mesmo trabalhista, ou social. Arendt (2010) adverte em sua obra *A condição humana* que a compreensão da educação como prática transformadora relaciona-se profundamente ao que denomina de ação ativa, entendida como a capacidade humana de iniciar algo novo e intervir no curso do mundo. Para a autora, é na ação que o ser humano se revela em sua singularidade e se torna parte da história comum, ultrapassando a mera repetição de gestos e a passividade imposta pelos sistemas de dominação, especialmente os

que ocorrem na sociedade capitalista. A educação, quando concebida no horizonte humanista, não se reduz à transmissão de saberes, mas torna-se um espaço de emergência do novo, onde cada sujeito é convidado a participar do mundo por meio da palavra e do gesto. Assim, para a autora a ação ativa representa o núcleo ético-político da formação humana, pois possibilita ao educando compreender-se como agente de mudança social e cultural, capaz de romper com estruturas de desigualdade e alienação. Como escreve Arendt (2010, p. 17), “[...] agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar uma iniciativa, começar, pôr em movimento algo que antes não existia.”, e é exatamente nesse movimento que a educação encontra sua força de renovação e esperança.

De acordo com Bourdieu (2011), capital cultural é uma sentença criada e utilizada por ele para observar situações e posições de classe na sociedade. De certa maneira, o capital cultural se adequa para definir setores de classe ou de subculturas de classe. Efetivamente, boa parte da obra deste autor foi dispensada à descrição detalhada da cultura – num sentido vasto de valores, estilos, gostos, formas de agir socialmente, etc. – decorrente das circunstâncias de vida própria dos diferentes estratos sociais, com destaque para servir como elemento de distinção entre as pessoas.

O capital cultural é entendido como artifício de poder que equipara e confere evidência para a pessoa que o possui. O termo capital cultural precisa ser relacionado ao termo cultura, já que ele faz correspondência ao aspecto utilitário e ao poder relativo à posse de certas informações, atividades culturais e aos gostos. Existem outras formas básicas de posse, sendo que a mais recorrente entre nós brasileiros é a herança, seja ela material ou simbólica. Bourdieu em seus estudos evidencia que o capital cultural se subdivide como: i) capital social, os relacionamentos amorosos, e comerciais, ii) capital econômico e iii) o capital simbólico (a influência), todos formam as camadas ou estratos sociais. Os tipos de capital descobertos pelo autor colocaram luz sobre como funciona o espaço de poder, as formas de relacionamentos multidimensionais dentro de cada campo e a relação de um com os demais e vice-versa. Essa perspectiva permite compreender as estereótipias e preconceitos que ocorrem no espaço escolar, indo da aceitação à rejeição de uns por outros.

A escola, amparada em práticas pedagógicas críticas e ancorada no cinema/arte, pode levar a uma prática mais interativa, gerando mais conhecimento cognitivo dos estudantes.

Além desse aspecto bastante importante para o desempenho do sistema macro, é possível ainda, por meio do uso do cinema, compreender anseios, angústias, medos, aspirações, desejos, planos dos próprios estudantes, uma vez que a frequência bem-sucedida à escola é etapa decisiva na fase da vida em transição etária. Tal etapa pode ser possibilitadora da aquisição dos diferentes tipos de capitais requeridos nos campos de que os estudantes participam como afirma Silva (2017, p. 89), “a dimensão da relação cultura/educação, visto que a formação de gostos está intrinsecamente relacionada à formação educacional e cultural, escolar ou não”. Dessa forma, qualquer mudança que aconteça na estrutura social “atinge potencialmente cada geração, ao passo que também cada nova geração tem a potencialidade da propositura de novas formas de se conseguir a equidade cultural” (Silva, 2017, p. 89).

Para compreender sobre o lugar em que se circunscrevem os agentes do fazer educacional, é importante compreender o conceito de campo: em primeiro lugar, a noção de "campo", entendido ao mesmo tempo, como: a) campo de forças e b) campo de lutas que os agentes visam o tempo todo transformar esse campo de forças em seu favor. Os agentes engajam-se para alcançar posições melhores e para tanto empreendem esforços para deslegitimar as antigas posições. É o caso do movimento empreendido para validar a legitimidade das produções acadêmicas produzidas fora do eixo europeu.

As análises as quais submeti campos tão diferentes como o campo artístico ou o campo religioso, o campo científico ou o campo dos partidos políticos, o campo das classes sociais ou o campo do poder, inspiravam-se na intenção de estabelecer as leis gerais dos universos sociais funcionando como para que um universo social possa funcionar como campo, por oposição, de um lado, aos simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições, etc.) simplesmente coexistentes e, de outro, aos aparelhos (ou instituições totais), mecanicamente submetidos a uma intenção central (Bourdieu, 1983 p. 45-46).

A sociedade contemporânea está cada dia mais imersa no campo de forças mencionado por Bourdieu em sucessivas obras (1983, 2004, 2008). Em um país com as características do Brasil, este campo de forças tende a empurrar para as periferias – de toda ordem – as populações com menos anos de escolaridade sendo imperioso que a modificação das visões de mundo esteja articulada para modificar as posições sociais subalternas em legítimas e dominantes.

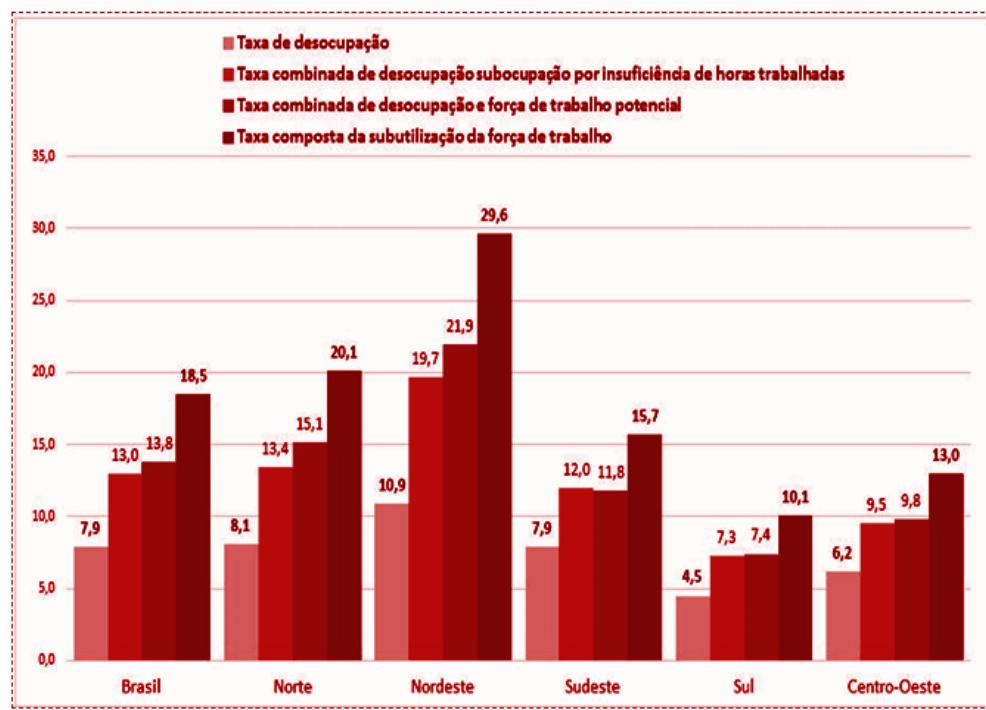
Frente ao exposto é necessário que as áreas de fundamentos como Filosofia, Sociologia e História, por exemplo, encabecem o trabalho de mudança de paradigma que priorize a centralidade dos saberes produzidos na ótica colonial e estabeleça metas de

prioridade de estudos, pesquisas, produção e divulgação do conhecimento decolonial, isto é assegurar e difundir que a visão que reproduz a dependência cultural/acadêmica não beneficia os povos latino-americanos. É necessário que as pesquisas realizadas, especialmente nas universidades públicas, por terem compromisso social, ampliem para diferentes áreas do conhecimento científico a valorização dos saberes epistemológicos do sul global. O objetivo é sulear ao divulgar e promover os saberes acadêmicos, artísticos, culturais, estéticos, entre outras manifestações humanas, com destaque para a produção de bens simbólicos. Essa dinâmica pode ser desenvolvida pelos docentes com os discentes e conseguir atingir a geração em formação.

Resultados e discussão

Os dados do Censo do ano de 2022, comprovam o aumento de desempregados e subocupados que só foram ampliados após as crises econômicas que aumentam os ‘agregados amorfos’ citados acima. Em um mundo fugaz de acúmulo exacerbado de informações, as diversas mídias sociais, muitas vezes transmitem uma realidade diluída, distorcida e ilusória.

Gráfico 1: Taxa de desocupação e taxas combinadas de subutilização da força de trabalho no Brasil, das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, segundo Brasil e as Grandes Regiões - 4º Trimestre de 2022



Fonte: IBGE, 2022.

Imagen 1: Família caminhava a pé de São Paulo para Bahia



Fonte: Jornal Rio Branco, 2025.

Para Nogueira e Catani (2011), dentre estes produtos, os mais elementares para a constituição da criança são os produtos escolares. A escola de fato pode contribuir, portanto, para a aquisição do capital cultural objetivado. Como afirma Bourdieu (2010), o capital cultural pode se converter em capital econômico e o capital econômico pode se converter em capital cultural.

Dessa forma, ocorre a acumulação do capital objetivado com aquisição de livros, viagens de estudos, visitas a museus, dentre outros tantos bens objetivados. 6 Universidade Federal de Jataí, Faculdade de Educação, Jataí, Estado de Goiás, de 21 a 23 de maio de 2024. Para diminuir as desigualdades sociais e econômicas, segundo Mészáros (2008), é necessário romper com a lógica do capital que reserva os lugares e posições sociais pelo nível econômico para contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente para todos indistintamente. Esse autor afirma que as determinações gerais do capitalismo afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação. De forma alguma isso ocorre apenas nas instituições educacionais formais como é convencionalmente difundido. Empobrecer a experiência formativa das massas é apenas um dos artifícios que o capitalismo utiliza para interferir nos sistemas de ensino com a intenção de garantir, por meio das desigualdades escolares e culturais, as igualdades de oportunidades.

Devido à alienação das massas e o poder da ideologia dominante sobre elas, marcadamente pelas redes sociais, mas também na frequência às igrejas este mecanismo tem sido, de acordo com Mészáros (2008), muito eficaz e é preciso quebrar esta dinâmica. Bourdieu (2008) acrescenta que é preciso atuar dentro do sistema de ensino e atacar a reprodução de desigualdades no interior da escola. Uma vez que, quando instaladas, elas tornam-se desigualdades escolares/sociais/culturais/econômicas, isto é, tornam-se parte da estrutura social.

Para romper à cíclica e repetitiva desconstrução do humano, que subjaz os padrões vividos no mundo atual, em total descompasso com as exigências de produção e consumo que o próprio sistema exige de todos, é preciso “ir além”. A escolaridade ofertada na rede pública deve garantir com toda a imparcialidade os padrões cognitivos e culturais visando garantir equidade. No cotidiano das escolas presencia-se o dilema de defrontar com as diferentes mazelas sociais, dentre as quais se destaca o atraso escolar – decorrente da pouca aquisição linguística, cultural e artística – que gera a desmotivação dos estudantes. Dentre os aspectos ligados à realidade dos evadidos, enfatiza-se: pais com baixas taxas de escolaridade; falta de perspectiva de futuro; pais e irmãos mais velhos desempregados ou subocupados; violência doméstica e urbana, dentre outros elementos estruturantes da subjetividade do “eu” em formação. A tarefa de educar e ensinar diante de cenário tão incerto, fragmentado, diluído, no mínimo, intrigante, pois é sabido que a escola tem papel fundamental na possibilidade de rompimento de papéis subalternos e na possibilidade de subversão da ordem estruturada. Felizmente muitos ainda acreditam que a escolarização tem poder de potencializar na pessoa uma nova ordem que representa superação geracional ou geográfica, e esta esperança é estruturante.

Conforme Bourdieu (2008, p. 67), quem diz que “as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes”. As dificuldades dos estratos sociais menos favorecidos para acesso às aulas remotas apenas evidencia o que Bourdieu (2008) afirmou: desprovidos de aparelhos tecnológicos modernos e acesso à internet as barreiras só aumentarão. No caso do Brasil, as regiões são cercadas em decorrência de altos custos, mas também por definições geográficas de distribuição de rede e conexão veloz, o que exclui e constrange aqueles que mais necessitam consumir o capital cultural institucionalizado.

As situações vivenciadas diariamente que cerceiam estudantes em várias partes do Brasil, especialmente em bairros cujos moradores possuem menos condições econômicas, por já serem desprovidos e limitados de diversos outros bens culturais, econômicos, saneamento básico, dentre tantas limitações. Esta nova situação faz tudo se agravar e piorar, principalmente no campo educacional porque não tem como acessar as aulas que passaram a ser on-line. Um estudante morador do estado Amazonas, por exemplo, o qual tem sua ‘casa’ ‘construída’ sobre palafitas, não tem, dentre outras necessidades básicas, acesso à internet. Houve também o caso de um estudante que mora em Jataí em um bairro afastado da cidade e que não possui acesso à internet para acompanhar as aulas, já que a prioridade da família são as necessidades básicas de alimentação.

Dessa forma, será muito difícil reduzir as desigualdades. Pelo contrário, elas acentuam e aumentam disparidades entre as minorias que, no caso brasileiro, são a maioria da população. A singularidade da pandemia deve levar também a uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

O ineditismo dos acontecimentos contemporâneos leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (Arruda, 2020, p. 266), diante da atual conjuntura, ficaram ainda mais suscetíveis às desigualdades e oportunidades de aquisição e ampliação do capital cultural. As nossas reflexões concluem que existe a possibilidade de a escola, amparada em práticas pedagógicas críticas e ancorada no cinema e na arte, ser, mais interativa e inclusiva e obter mais permanência dos estudantes ao longo do processo de escolarização em todas as séries/anos, isso porque, o filme, com seus enredos variados, cenários, personagens, entre outros elementos é agregador de capital cultural institucionalizado.

A educação e a cultura, permeadas pelo filme, podem permitir ao estudante mudar práticas e narrativas a partir de representações mais positivas de si mesmo. É necessária atenção para que os estudantes se matriculem e frequentem todas as atividades que devem ser as mais diversas e prazerosas possíveis. Deve-se destacar a busca da permanência do estudante na escola, seja qual for o estrato social. Estar/frequentar a escola fisicamente, pelas redes sociais, pelas vídeo aulas é fundamental, pois o conhecimento cognitivo dos estudantes é adquirido numa soma constante de pequenas aprendizagens diárias.

Somente ao ser tratada como processo é que a educação escolar vislumbra possibilidade de permanência para que futuros deslocamentos dentro do sistema escolar, aconteçam. A aprendizagem pela obra cinematográfica é uma das formas de aproximar estudantes da prática educativa discursiva e narrativa. Na atualidade, o filme é muito acessível, vasto material é produzido, muitas vezes, de forma relativamente simples – basta uma câmera digital ou um aparelho de celular. Dessa forma, é familiar, não causa estranheza.

O filme na escola transcende a assimilação dos conteúdos sistematicamente construídos – que são importantes e não podem ser de forma alguma negligenciados, mas além de contribuir para o acúmulo do saber acadêmico – o filme permite compreender anseios, angústias, medos, aspirações, desejos, planos dos próprios estudantes. Essa ação de assistir a um filme pode ser possibilitadora da aquisição dos diferentes tipos de capitais requeridos nos campos sociais que o estudante frequenta e nos quais as formas de agir incorporadas são muito exigidas e cobradas; ação capaz de inseri-lo em novos discursos que podem romper com a lógica da reprovação e abandono.

Considerações finais

Com base nas leituras e análises realizadas, comprehende-se que o filme pode auxiliar os estudantes a se (re)significarem embora não haja certeza de que o movimento se dará de fato. É abertura, é brecha, é um vir a ser. As reflexões demonstram que existe a possibilidade de a escola, amparada em práticas pedagógicas críticas e ancorada no cinema e na arte, ser, na prática, mais interativa e inclusiva evitando a evasão estudantil ao longo do processo de escolarização, isso porque, primeiramente, o filme, com seus enredos variados, cenários, personagens, entre outros elementos é agregador de capital cultural institucionalizado. A educação e a cultura, permeadas pelo filme, podem permitir ao estudante mudar práticas e narrativas a partir de representações mais positivas de si.

Sobre o cinema no Brasil registra-se a importância que o cinema teve e ainda tem na vida do brasileiro, “[...] muito do que conheço do mundo, das culturas e das artes aprendi vendo filmes” [...] “é uma das razões pelas quais decidi estudar, academicamente, as relações das pessoas com o cinema” (Duarte, 2002, p. 11-2). Assim, a autora acredita na potencialidade do cinema como ação pedagógica para o ensino de conteúdos escolares.

Em vivências pessoais as autoras relembram-se experiências marcantes que evidenciam o impacto do cinema na formação humana. Originárias do contexto rural, durante a infância, tivemos acesso à diversidade de culturas e informações por meio de filmes pela televisão em preto e branco. Essas experiências, revelam a capacidade dos filmes em proporcionar conhecimentos e ampliar horizontes, ultrapassando as barreiras geográficas e culturais impostas pelo ambiente de origem e pode gerar proximidade entre pessoas.

Por fim, qualquer reflexão acerca da decolonialidade e do uso do cinema na escola como parte dela é compreender que educar também é existir e resistir para criar cultura sul-americana e brasileira em particular. A presença do cinema no espaço educativo, desloca a centralidade do saber hegemônico e abre possibilidades subjetivas e objetivas de novas leituras do mundo. Essas leituras priorizam vozes silenciadas que podem expressar e reconstruir narrativas invisibilizadas. A decolonialidade, nesse contexto, não se restringe a uma categoria teórica, mas se concretiza como prática de existência e de reinvenção cotidiana frente às marcas históricas da exclusão.

O cinema torna-se, assim, um ato de resistência simbólica e pedagógica acessível, capaz de promover encontros entre memória, linguagem, criticidade, autoimagem, sensibilidade e capital cultural. Por meio da imagem, do movimento, trilha sonora e da palavra das obras cinematográficas, educadores e estudantes podem exercer a ação ativa de que trata Arendt (2010). O filme na escola inicia novos paradigmas de aprendizagem e reafirma a potência do humano em um mundo que insiste em desumanizar. Pensar a escola a partir dessas formas de existir e resistir é, portanto, reafirmar o papel emancipador da escola e da universidade sendo um gesto político capaz de reverter a representação do mundo e das pessoas que vivem na contemporaneidade.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARRUDA, Eucido Pimenta. Educação Remota Emergencial: Elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio de 2020. Disponível em:<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 12 out.2020. 11

BALLESTRIN, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, Brasília, maio-agosto, pp.89-117.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato [Org.] **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 156 -183.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. ORTIZ, Renato [Org.] **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 82 -121.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 322p.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes(Org). **Escritos de educação.** 22ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** medidas de subutilização da força de trabalho no Brasil: 4º trimestre de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:
https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicílios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Força_de_Trabalho/pnadc_202204_trimestre_novos_indicadores.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

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

FANON, Frantz. (1979) **Os condenados da Terra.** 2.ed. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Maldonado-Torres, Nelson. Dossiê: **Decolonialidade e perspectiva negra.** instituto de Ciências Sociais - Campus Universitário Darcy Ribeiro. 2016 Fonte:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075, acessado em 20/11/2019.

MARX, Karl.; ENGLES, Fridich. **A ideologia alemã.** Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneide, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. (2003). **Histórias locais / Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org). **Escritos de educação.** 22ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA. Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira, Vera Maria Candau. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Brasil: Educação em**

Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.02-26. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>, Acesso em 30/10/2019.

QUIJANO, Anibal. (2005). **Colonialidade do poder**. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/356186242/Colonialidade-Do-Poder-Anibal-Quijano-PDF>,
acessado em 01/12/2019.

QUIJANO, Anibal. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: CES.

RIGUEIRA, Marta Maria Gonçalves.; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Vida Maria**: configuração familiar e herança cultural em uma comunidade nordestina. In: Família e Políticas Sociais no Brasil – UFV, 2017, Viçosa. **I Seminário nacional**: família e políticas sociais no Brasil. Viçosa, 2017. p. 112.

SILVA, Suely dos Santos. **SOCINE mapeamento do cinema brasileiro**. Curitiba: CRV, 2017.174p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** - Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG. 2010.

JORNAL RIO BRANCO. **Sem destino, em busca de um sonho**: a família é filmada caminhando pela Fernão Dias. Instagram, 1 out. 2025. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/DP1Dz3xjZu4/>. Acesso em: 16 out. 2025

Nota

¹ EPAA/AAPE Chamada Dossiê Colonialidade e Pedagogia Decolonial (2018), acessado a 09/02/2025, em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index>

Sobre as autoras

Deniza Geny Silva Machado

Doutoranda do Programa de doutoramento do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) <https://www.uc.pt/ceis20/>, da Universidade de Coimbra, Portugal.
Pedagoga na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, (UFJF), na Pró Reitoria de Assistência Estudantil, (PROAE) e-mail: machado.deniza@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8970-0940>

Suely dos Santos Silva

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) <https://www5.usp.br/>
Pedagoga e mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)
Docente associada 3 da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ)
E-mail: suely_silva@ufj.edu.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7185-6637>

Recebido em: 08/11/2025

Aceito para publicação em: 28/11/2025