



## **GÊNERO E DOCÊNCIA NO CURRÍCULO DOS “FILMES DE ESCOLA/EDUCAÇÃO”: APRESENTANDO UMA PESQUISA EM CURSO**

Karina Mirian da Cruz Valença Alves\*

Lenira Carla Silva de Lemos\*\*

Tássia Maria Barbosa da Silva\*\*\*

### **1 DESENHANDO ALGUNS MARCADORES TEÓRICOS**

De acordo com Costa e Andrade (2013), vários autores têm sustentado que, acoplada a objetivos sociais emergentes, uma variedade de pedagogias tem tomado corpo e entrado em funcionamento desde meados da segunda metade do século XX. Para esses autores, que vêm produzindo nos dois últimos decênios algumas flexões no entendimento sobre pedagogia, tais como Giroux, Maclaren, Steinberg, Silva, Dalton, a quem as próprias autoras se juntam, nas complexas sociedades contemporâneas, as manifestações pedagógicas não são privativas das práticas escolares<sup>1</sup>: múltiplos espaços e artefatos culturais estão hoje envolvidos tanto nas

---

\* Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

\*\* Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

\*\*\* Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>1</sup> Como aponta Giroux (1995), existe uma luta em torno do próprio significado e propósito da pedagogia. Além de existirem diferentes versões do que pode se entender por pedagogia, não existe nenhuma definição genérica ou neutra que possa ser aplicada ao termo. Mas, ainda seguindo o autor, tanto no discurso conservador quanto no progressista, a pedagogia é fundamentalmente pensada simplesmente como conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados. “neste contexto, a pedagogia torna-se sinônimo de ensino, visto como uma técnica ou como uma prática de habilidade artesanal” (138). Qualquer noção viável de pedagogia crítica “deve rejeitar esse tipo de definição, mesmo quando ela é apresentada como parte de um discurso ou projeto crítico” (idem:ibid.). A pedagogia, em seu sentido mais radical, lança luzes sobre as relações que se estabelecem entre conhecimento, autoridade e poder. Problematisa as questões que dizem respeito a quem tem controle sobre as condições de produção de conhecimento; também descreve as formas como o poder está implicado nos vários processos pelos quais as identidades são constituídas e/ou performatizadas no interior de

formas como as pessoas pensam e agem sobre si e o mundo, quanto nas escolhas que fazem e até nas maneiras como organizam suas vidas. Há, pois, uma propagação e pluralização de pedagogias, que hoje são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea, o que expressa, segundo as autoras, um refinamento das artes de governar, regular e conduzir sujeitos.

Tal compreensão vem coadunando um campo de problematizações radicado em uma perspectiva culturalista que se vem conceituando de *pedagogias culturais*. De acordo com o vocabulário de teoria cultural de Silva (2000), “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.” (p.89) pode ser entendido como uma *pedagogia cultural*. No mesmo sentido, como indica Fabris (2001), a perspectiva culturalista vê a pedagogia não como um conjunto de métodos, técnicas e conteúdos pré-estabelecido, que se restringem ao âmbito escolar, mas como práticas que podem se dar nos mais variados locais, produzindo significados diferentes conforme os diferentes momentos históricos em que incorporam noções próprias de tempo e espaço, poder e saber, atuando nos processos de subjetivação dos sujeitos.

A compreensão de que diferentes artefatos da cultura são produtivos nos processos de subjetivação encontrou nos Estudos Culturais e nas discussões e análises sobre *pedagogias culturais* fundamentação teórica e empírica pertinente. Como afirma Alós (2011), o conceito de “pedagogias culturais” tem sido utilizado para analisar o vasto conjunto de lugares e práticas de aprendizagem informal que se dão no exterior/interior da maquinaria escolar, especialmente por pesquisadores que articulam um campo de pesquisa flexionado pelas relações currículo e mídias.

Segundo novamente Costa e Andrade (2013), tal conceito possibilita articular a vontade de vários pesquisadores de problematizar as novas configurações culturais contemporâneas que atravessam o campo educacional. Eis também o nosso empenho. Aceitando o conceito de pedagogias culturais como ferramenta importante para articular cultura e educação em estudos que se propõem a problematizar a produção de subjetividades hoje, nossa pesquisa tem como objetivo analisar o currículo dos chamados filmes de

---

conjuntos particulares de práticas sociais. Essas preocupações perfazem um conjunto comum de problemas que definem a pedagogia como “um conjunto complexo de condições articuladas no contexto de um embate político particular”. Nesta perspectiva, uma pedagogia crítica refere-se a um esforço deliberado (...) para influenciar a forma como as subjetividades e o conhecimento são produzidos no interior de conjuntos particulares de relações sociais.

escola/educação”<sup>2</sup>, na perspectiva de compreender o que o currículo dos filmes investigados ensina para espectadores/as acerca de ser professor/a.

### 1.1 A PEDAGOGIA DO CINEMA

Conforme Fabris (2001), o cinema exerce uma pedagogia muito singular, mais atrativa e interpelativa do que a pedagogia escolar, pois se utiliza de todo um sistema de linguagens que, de modo sedutor e quase irresistível, interpela os sujeitos. Apelando para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação, o cinema mobiliza uma economia afetiva que garante a sua eficácia. Analisando o que chamou de “pedagogias de Hollywood”, Fabris demonstrou que os filmes operam valores culturais colonialistas (exotismo, estrangeirice, etc.), em que as marcas culturais hegemônicas recebem crivo e confirmação.

Analisando filmes produzidos pela Disney, Giroux (1995a;1995b) propõe uma “disneyzação da infância” (1995a), uma pedagogia a partir do que ele chama de “construtor pedagógico da inocência” (1995b), que, interpelando afetivamente espectadores/as, mobiliza uma ideia de memória popular idealizada na infância, que mitifica o passado e organiza uma política de representação, significado e identidade que dá fortes mostras do poder formado pelo enorme número de aparatos culturais que hibridizam as culturais populares.

A teorização pós-crítica no campo curricular (SILVA, 2001) tem se preocupado em investigar os diferentes processos discursivos por meio dos quais nos tornamos sujeitos de determinado tipo. Estendendo, alargando e ampliando a concepção de currículo ao propor que diversas instâncias sociais transmitem uma variedade de formas de (re)conhecimento centrais na formação de identidades e subjetividades (CF. SILVA, 2001, p. 140), tais teorizações permitem entender o artefato cultural fílmico como um currículo na medida em que apontam para os processos de subjetivação inscritos na urdidura do filme. Mary Dalton (1996), importante teórica estadunidense, a partir da análise de filmes produzidos nos Estados Unidos, elaborou uma perspectiva teórica acerca da existência do currículo dos filmes, que denominou

---

<sup>2</sup> Segundo Nogueira (2010.), estando a delimitação e a caracterização dos gêneros sujeitas à constante mutação e hibridação dos mesmos, torna-se difícil atingir um consenso sobre os critérios e as fronteiras que permitem identificar e balizar cada gênero. No entanto, afirma que um gênero cinematográfico é uma categoria ou tipo de filmes que congrega e descreve obras a partir de marcas de afinidade de diversas ordens, entre as quais as mais determinantes tendem a ser as narrativas ou as temáticas, sendo essa sua caracterização mais geral. A eleição de certos temas que admitem apontar as presenças de professores, alunos e escolas nos filmes não permite distingui-los como um “gênero”, segundo as características apontadas por Nogueira (op. Cit.) para a definição de tal termo, mas permite alinhar uma certa “vertente temática” que aqui chamamos filmes de escola/educação, seguindo uma tendência de certo modo convencional para se referir aos filmes que privilegiam narrativas sobre personagens professores/as, alunos/alunas e a ambientação escola.

“currículo de Hollywood”, formado por um conjunto de valores estéticos, éticos e políticos que apontam os contornos daquele considerado “bom professor”, delimitados sempre em relação aos traços que denunciam o “mau professor”.

Partindo desse conceito alargado de currículo e de pedagogia, em nossa pesquisa nos propomos analisar as subjetividades docentes que têm sido demandadas por esse poderoso artefato cultural que é o cinema. É importante salientar que aqui não tomamos o cinema como sistema de signos que remetem a conteúdos ou a “representações”, mas como discursos, no sentido propriamente foucaultiano do termo, isto é, um dispositivo que constitui certo saber ao nomear e estabelecer o lugar dos objetos que nomeia, uma prática que forma sistematicamente aquilo de que fala. Essa diferença importa na medida em que não buscaremos apreender os conteúdos ocultos nos filmes de que as representações são o seu suporte visível, buscando revelar uma suposta estrutura inconsciente ou ainda ideológica, determinante daquilo que aparece na superfície. Tomamos os filmes em sua materialidade discursiva, materialidade que organiza certos modos de nomear/ver professores/as, posicionando-os em lugares distintos. Pensando com Foucault (2004), não há nada de oculto nisso: é, claramente, uma operação de poder. O papel do analista não é, portanto, descobrir o que está escondido, mas sim “tornar visível o que precisamente é visível – ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos” (op. Cit., pg. 44).

No caso de nossa pesquisa, buscamos os modos de apresentação das personagens. Para tanto, tomamos para a análise os sistemas significadores que, articulados, permitem dizer, reconhecer e aceitar proposições acerca de professores/as às quais efeitos específicos de poder se prendem.

## **2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO TEMA “CINEMA E EDUCAÇÃO”: UM ESTADO DA ARTE**

Pesquisando a literatura que tem se desdobrado sobre as relações específicas cinema e educação no Brasil, notadamente aquelas que propõem experiências que aproximam cinema e escola, podemos dizer que distinguimos três tendências balizadoras: uma, que chamaremos aqui de “didática”, se ocupa dos usos dos filmes na escola e de sua aplicação ao trabalho com os conteúdos disciplinares. Nessa perspectiva os filmes são utilizados como uma ferramenta didática para “ilustrar” o conteúdo curricular abordado em sala de aula, procurando fundamentar teoricamente a importância de transformar o cinema em um instrumento

pedagógico, por entender que ele pode complementar ou ainda ampliar o conhecimento trabalhado.

Outra vertente, que aqui denominaremos “metodológica”, compreende que o próprio do cinema é a sua linguagem, a qual é preciso dominar para nos tornarmos espectadores mais capazes e críticos, com alguns autores chegando a propor uma metodologia de alfabetização audiovisual. Para essa abordagem, a escola deve favorecer uma capacitação das condições técnicas de leitura de filmes, no ensejo de auxiliar na formação desse espectador competente, sem a qual a relação com o cinema ficaria empobrecida.

Uma terceira linha de compreensão, que chamaremos de “estética”, privilegia a ideia de cinema como arte cuja especificidade é a experiência de fruição estética, que não requer uma aprendizagem específica, mas que, antes, seria uma outra forma de aprender: uma aprendizagem da sensibilidade, que colabora para a formação estética (Cf. DUARTE, 2010; FRESQUET e XAVIER, 2008; FRESQUET, 2013; TTEIXEIRA e LOPES, 2008). Nessa última tendência se trata muito mais de tomar o cinema por si só do que exortá-lo em sua vocação didático-pedagógica ou no seu aparato técnico.

Apesar de nos identificarmos mais com a terceira tendência, pois acreditamos que a pedagogia escolar é excessivamente mentalista e que a educação da sensibilidade escapa e até resiste ao modelo de aprendizagem fundamentalmente cognitiva que a escola tradicionalmente tem privilegiado, para efeitos desta pesquisa buscaremos apreender os modos de fabricação dos efeitos sensíveis dos filmes (aliás, parte fundamental da possibilidade da experiência estética) haja vista não nos interessarem as representações inferidas do “conteúdo” apresentado, mas a tecnologia que possibilita a sua inferência, isto é, a forma como, nos filmes a ser analisados, se articulam os sistemas significadores, o que nós chamaremos de “forma-filme”. Ainda que aprendamos a gostar de determinados gêneros ou estilos de filmes basicamente vendo filmes, entendemos que a leitura mais analítica dos filmes não é “natural.” Dadas a quantidade e a variedade de elementos que compõem a narrativa, uma aprendizagem está implicada na condição de percebê-los e de entender o funcionamento que está base da produção de seu efeito. Trata-se de pensar uma pedagogia do cinema (FABRIS, 2001 DUARTE, 2012), que se exerce quando entramos em relação com o cinema e interpretamos os seus modos de significar.

### 3 PISTAS QUE ESTAMOS SEGUINDO: A LINGUAGEM DO CINEMA

Vários autores sustentam que a gramática cinematográfica criou uma linguagem especial (Cf. CARRIÈRE, 1995; TURNER, 1997; BERNADET, 2000; AUMONT e MARIE, 2003; DUARTE, 2010, MERCEL, 2013), fruto da articulação complexa de códigos e elementos distintos: imagem em movimento, som, fala, textos; roteiro, fotografia, ângulos de filmagem, planos e montagem.

De acordo com Turner (1997), os sistemas de significação de que se vale o cinema para estruturar sua linguagem são basicamente câmera, iluminação, som, montagem ou edição. Duarte (2010), a partir das orientações de Turner e Carrière, explica que determinados efeitos de significação podem ser obtidos pela escolha do material de gravação (película, fita magnética, colorido, em preto e branco), pelo recorte do espaço (por exemplo: o plano geral, como uma batalha em campo aberto; o primeiríssimo plano, como o close no rosto de um ator), pelo uso de cores ou a ausência delas, pela profundidade do foco ou pelo ângulo da filmagem, pela velocidade com que a câmera se movimenta, pela interferência sonora (os sons que assinalam os diferentes movimentos dramáticos do filme: perigo, suspense, tensão, ternura, etc.).

Vale ressaltar que nenhum desses sistemas significadores produz efeito isoladamente, fora de sua inserção em um conjunto, que é o filme mesmo. Podemos dizer, na esteira de Turner (op. Cit.), que o cinema é um complexo de sistemas significadores e suas possibilidades de significação são produto da combinação daqueles. A montagem e a edição fornecem ao cinema um conjunto de técnicas para articular esses diversos sistemas. O modo de articulá-los depende, por sua vez, de vários fatores e marcadores: o tipo de cinema que se faz, o tipo de narrativa que se quer projetar, os recursos de que dispõem, do contexto de sua produção e recepção. Assim, o filme é uma mostra de toda uma conformação de montagem, empregada para se chegar à sua apresentação. Além do que, engloba tudo o que vem antes, durante e depois da sua confecção: estúdios de gravação, filmagem, montagem, sistema financeiro, contexto sócio cultural, etc.

Em nossa pesquisa, tem nos interessado saber como os instrumentos e os elementos que constituem a linguagem cinematográfica elaboram um currículo sobre os modos de ser-saber-fazer professor/a e endereçam o olhar de professores/as para modos de ver as subjetividades docentes generificadas. Assim, como parte importante do trabalho a ser efetivado, vimos realizando uma incursão nos códigos dessa linguagem a fim de compreender

sua composição, o que, esperamos, nos capacitará para analisar os efeitos de significação obtidos da articulação dos sistemas significadores em sua potência, riqueza e força.

Para nós, a subjetivação dos professores/professoras demandada nesse currículo é produzida pela articulação de variados aspectos, tais como as temáticas abordadas pelos filmes, as diferentes narrativas envolvidas nos enredos, a construção dos personagens, mas também pela articulação de tais aspectos com diferentes técnicas e elementos que constituem a linguagem propriamente fílmica. Neste trabalho, sustentamos que os efeitos na produção de subjetividades pelos filmes são derivados dos efeitos técnicos de sua linguagem. Entendemos, ainda, a linguagem cinematográfica como discursos cuja produtividade na interpelação dos sujeitos se sustenta no seu repertório temático tanto quanto no apelo emocional conseguido pela composição das regras enunciativas que constituem a sua gramática e seus modos de endereçamento.

Seguindo as pistas de Turner (1997), para quem uma análise semiótica dos filmes nos permite separar as ideias de sua representação – pelo menos, em um nível teórico – atentamos para a necessidade de perceber como é construída a nossa visão do que se projeta no cinema, a partir do que nele se projeta. Tomado como texto, com especificidades próprias, como “discurso mediado pelo aparelho técnico, que apresenta, além do diálogo entre os personagens, outras formas de linguagem verbal e extraverbal que se expressam pela sequencia de imagens” (BERCELOS & JOBIM, 2005, p. 75-76), tanto quanto pelo expediente do som, o jogo de luz e sombra, o trabalho de corpo dos atores e de todos os recursos de que essa linguagem se vale, o cinema está intimamente ligado às relações sociais e, por extensão, à cultura como palco da luta social e aos modos de subjetivação na contemporaneidade.

Portanto, propõe-se, aqui, que analisemos um filme (ou uma visão de mundo) como um texto, um conjunto de formas, relações e significados. Podemos dizer que tal conjunto produz aquilo que alguns teóricos do cinema chamam de “efeito de realidade” (Cf. AUMONT e MARIE, 2003) e demanda do analista interpretação.

#### **4 DOS FILMES EM ANÁLISE**

Aqui, tomamos como objeto de investigação e análise os chamados filmes de escola/educação, que privilegiamos pela eleição que fazem de temas que apontam a forte presença de professores/as, bem como de estudantes e de instituições escolares, que fornecem seu pano de fundo.

A lista abaixo constitui uma seleção preliminar. Entre os diversos filmes de escola/educação existentes na indústria cinematográfica, escolhemos alguns dos que conheceram grande popularidade e/ou sucesso de crítica.

As produções escolhidas são de diferentes lugares (ainda que com predominância norte-americana), épocas e gêneros, o que nos permitirá assinalar soluções de continuidade, permanências e/ou rupturas nos modos de apresentação dos professores/as pelos filmes, bem como se variam ou coincidem a dizibilidade/visibilidade das apresentações das subjetividades docentes conforme os contextos e os gêneros dos filmes produzidos.

Adeus, Meninos (Au Revoir, Les Enfants). Direção e Produção: Louis Malle. França: Nouvelles Éditions de Films (NEF), 1987.
Ao Mestre, Com Carinho (To Sir., With Love). Direção: James Clavell. Inglaterra: Sony Pictures, 1967.
A Onda (Die Welle). Direção: Dennis Gansel. Produção Todd Strasser. Alemanha-EUA: Paramount, 2008.
Entre os Muros da Escola (Entre lês Murs). Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline. Benjo e Carole Scotta. França: Imovision, 2008
Escola da Desordem (Teachers). Direção e Produção Arthur Hiller. EUA: Warner, 1984.
Mentes Perigosas (Dangerous Minds). Direção: John N. Smith. EUA, 1995
Mr Holland, Adorável Professor (Mr. Holland's Opus). Direção e Produção: Stephen Herek. EUA: Hollywood Pictures, 1995
O Espelho tem duas Faces (The Mirror Has Two Faces). Direção: Barbara Streisand. EUA: 1996.
O Sorriso de Monalisa (Mona Lisa Smille). Direção Mike Newell. EUA: Collumbia Pictures, 2004.
O Substituto (Detachment). Direção: Tony Kaye. EUA, 2011.
Mr Holland, Adorável Professor (Mr. Holland's Opus). Direção e Produção: Stephen Herek. EUA: Hollywood Pictures, 1995.
Sociedade dos Poetas Mortos (Dead Poets Society). Direção e produção: Peter Weir. EUA: Disney/Buena Vista: 1989
Uma Mente Brilhante (A Beautiful Mind). Direção: Ron Howard; Produção: Brian Grazer e Ron Howard. Eua: Universal Pictures, 2002.
Uma Professora Muito Maluquinha. Direção. André Alves Pinto e César Rodrigues. Produção: Telmo Maia. Brasil, 2011.

## 5 GÊNERO E DOCÊNCIA: ALGUNS MARCADORES CONCEITUAIS

Ratificando a análise de Lopes e Dal'Ígna (2012), entendemos que o gênero atua de modo organizador das subjetividades docentes. Para a análise do que chamamos de “efeitos de realidade de gênero” (os modos como as identidades de gênero são fixadas, problematizadas e/ou performatizadas pelos filmes dês escola/educação), nos apoiamos no



campo teórico dos estudos de gênero pós-estruturalistas, lançando mão dos construtos elaborados por Judith Butler, entre outras teóricas/os feministas, para problematizar as posições-sujeitos contidas nos modos de endereçamento dos filmes, bem como as identidades de gênero apresentadas e suas performatividades: o que nelas se afirma, se nega, se desloca e/ou se (re)elabora<sup>3</sup>. Entendendo que os filmes operam através de atos performativos, isto é, pela “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p.154 apud LOPES, 2007, p. 51), regulando ações em função da constituição das identidades desejadas, o conceito de performatividade butleriano se afigura como de fundamental importância para os fins de nossa pesquisa, devendo ser, portanto, aprofundado.

Mesquita (s/d), analisando o professor de matemática nos filmes de Hollywood, descreve o que chama de uma “abreviação identitária do professor de matemática”: homens, tímidos, obsessivos, arrogantes, competitivos, indiferentes frente às relações interpessoais, racionais, patéticos, desajeitados, isolados, problemáticos, exibicionistas perante o conhecimento matemático, disciplinados e reservados. De acordo com a autora, pela repetição das características apresentadas, os filmes reforçam comportamentos antipedagógicos e anti-sociais nos professores de matemática, além do que, conduzem à aceitação desses comportamentos, justificando-os como naturais para aqueles que gozam da “genialidade” requerida para se introduzir no universo da matemática. A análise por ela realizada nos indica mais uma pista a seguir: a da generificação das áreas disciplinares. Assim, na análise que estamos realizando, dirigimos nossa atenção também para perceber se existem matrizes normalizadoras de condutas de professores e professoras de acordo com as matrizes das áreas do conhecimento. Ainda seguindo suas pistas, tornamos produtivo o dado da repetição. Dirigimos nossa atenção para os filmes, tentamos identificar continuidades e rupturas nos modos de apresentação dos personagens construídos, observando se há uma recorrência de temas, problemas, imagens, ideias que conformam, por assim, dizer, o campo de enunciação e visibilidade dos personagens apresentados. Assim, temos atentado para os modos de apresentação das condutas de professores e professoras, observando em que medida

---

<sup>3</sup> Lopes (2006) afirma que, com exceção do melodrama, os gêneros cinematográficos eram feitos para um público masculino ou pra quem se colocava na sua posição. A glamorização do personagem feminino “o prendia sempre como um objeto de desejo/contemplação” (p.383). Esse processo foi exemplarmente estudado por Ann Kaplan (1998 apud Lopes, op. Cit.) em *A Mulher e o Cinema*, obra que “abre a porta para a desconstrução do cinema comercial” (383). Por outro lado, ainda segundo Lopes, o interesse pelo espectador iria realizar uma primeira desconstrução do paradigma hollywoodiano do olhar masculino/objeto feminino na medida que essa indústria se vê diante dos questionamentos cada vez mais urgentes das identidades fixas promovidos pelos movimentos feministas, homossexuais e transgênero, que passaram a demandar a consideração por outras formas de subjetividades/identidades no cinema.

articulam-se às construções culturalmente ainda vigentes do que consubstanciaria as identidades de homem e mulher, aos quais os papéis sociais se reportam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuindo na oferta de múltiplos sentidos que interpelam os sujeitos a se constituir como sujeitos de um certo tipo, no caso aqui em questão, como professores/as, o cinema funciona como importante dispositivo pedagógico de subjetivação docente, devendo ser questionado como tal.

Acreditamos que o cinema fornece modelos de identidade docente e elabora um currículo sutil, envolvente, sub-reptício, sobre os modos de ser-saber-fazer professor/a que precisa ser pensado em seu poder subjetivante. A construção de identidades na docência, no modo como é articulada nos filmes de escola/educação, muitas vezes não tem concedido abertura para a fabricação de diferenças, mas, pelo contrário, estabelecido regimes para a sua fixação. Fixar identidade, é conduzir as condutas, regulá-las, normatiza-las em termos de injunções e apelos aderentes, nítidas operações de poder. Questionar as evidências identitárias é contribuir para dismantelar a grade de inteligibilidade de identificação que nos limite e ajudar na constituição de uma poética identitária (SWAIN, 2002), que elabore uma outra política de nós mesmos, professoras/professores.

## REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. Gênero, Epistemologia e Performatividade: Estratégias Pedagógicas de Subversão. In. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2):336, maio-ago/2011.

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. Dicionário Teórico e Crítico do Cinema. Trad. Heleóisa Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARCELOS, José Daniel Mendes & SOUZA, Solange Jobim de. Cinema, Narrativa e Subjetividade. In. SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Subjetividade em Questão: a Infância como Crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

BERNADET, Jean-Claude. O que é Cinema. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000  
CARRIERE, Jean-Claude. A Linguagem Secreta do Cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber e ANDRADE, Paula Deporte. Na Produtiva Confluência entre Educação e Comunicação, As Pedagogias Culturais Contemporâneas. Disponível em [www..anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes); acessado em 10/11/2013.

COUTINHO, Lúcia Miranda. A Telenovela Malhação e seus Modos de Endereçamento. Disponível em [www..anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes); acessado em 10/10/2013.

DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: Quem é o "bom" professor, quem é a "boa" professora? *Educação e Realidade*, v.21, n. 1, p. 97-122, Jan/Jul, 1996.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. 3ª. Ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elí H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. As Marcas Culturais da Pedagogia do Herói. Disponível em [www..anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes); acessado em 18/10/2013.

FERREIRA, Susana da Costa. O Professor como Personagem e a escola como Cenário: Escola e Sociedade em Filmes Norte-Americanos (1955-1974). Tese de Doutorado. PPGH, UFPR. Curitiba: 2003.]

FISCHER, Rosa M. B. O estatuto pedagógico da mídia. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, jul/dez.1997, p. 59-79.

FISCHMAN, Gustavo. Imágenes de la Docencia: Neoliberalismo, Formación Docente y Género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v.7, n.2, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

FRESQUET, Adriana Mabel e XAVIER, Marcia. *Novas Imagens do Desaprender: Uma Experiência de Aprender Cinema entre a Cinemateca e a Escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/ UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/ UFRJ, 2007.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA e MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da disney. In: SILVA (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GURBERNIKOFF, Giselle. A Imagem: Representação da Mulher. *Revista Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./2009.

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura; notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade: cultura, mídia e educação*, Porto Alegre, v.22,n.2, p.15- 46, jul/dez, 1997a.
- KNUDSEN, Patrícia Porchat Pereira da Silva. Conversando sobre Psicanálise: Entrevista com Judith Butler. In. *Revista de Estudos Feministas*. Vol. 18; no. 1; Florianópolis; Jan/Apr.2010.
- LEITE, Fernanda Capibaribe. Cenários de Empoderamento: Imagem, Narrativa e Construção dos Discursos de Autonomia para as Mulheres. Projeto de Tese de Doutorado. Recife: PPGCOM, 2013.
- LEITE, Gisela Pascale de Camargo. Linguagem Cinematográfica no Currículo da Educação Básica: uma Experiência de Introdução ao Cinema na Escola. Dissertação de Mestrado. PPGE: UFPR, 2012.
- LOPES, Denilson. Cinema e Gênero. In. MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema Mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- LOPES, Maura Corcini & DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade Docente, Inclusão e Gênero. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acessado em 20/03/2014.
- LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane M., Mendes Fº, Luciano, VEIGA, Cyntia G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006 .
- MARTIN, Marcel. A Linguagem Cinematográfica. Trad. Paulo Neves;revisão técnica Sheila Schvartzman – São Paulo: Brasiliense, 2013.
- MESQUITA, CARLA Gonçalves Rodrigues. O professor de matemática no Cinema: Cenários de Identidades e Diferenças. Disponível In. [www.anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes); acessado em 20/10/2013.
- NOGUEIRA, Luís. Manuais de Cinema II: Géneros Cinematográficos. Covilhã: LabCom, 2010.
- SANTOS, Ana Paula Rufino. Trabalho e Maternidade: Regularidades Enunciativas do Discurso da feminilidade no Currículo de EJA e no Currículo Cultural da Telenovela. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFPE. Recife: 2011.
- SILVA, Maria Carolina e PARAÍSO, Marlucy. A Infância nos Currículos dos Filmes de Animação: Poder, Governo e Subjetivação dos/das Infantis. In *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012 ;Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>; Acessado em 20/10/2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz. Sexualidade, Gênero e Educação: a Subjetivação de Mulheres pelo Cinema. *Educação e Realidade*. V. 1; jun.; 2006.

SWAIN, Tânia Navarro. Identidade Nômade. In.:RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TURNER, Graeme. Cinema como Prática Social. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VAZ da COSTA, Maria Helena Braga. Mulheres Partidas: poética e política das imagens fílmicas da mulher. In. Revista Bagoas. UFRN, Natal; no. 03, 2009.