



CINEMA NA ESCOLA: AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL E ARMADILHAS DOS PRODUTOS DA INDÚSTRIA CULTURAL

Douglas Soares Freitas¹
Manoel Messias Rodrigues Lopes², Suely dos Santos Silva³

¹Universidade Federal de Jataí/ e-mail: douglasfeitas24@gmail.com

²Universidade Federal de Jataí /e-mail: manuelmessias071@gmail.com

³Universidade Federal de Jataí / e-mail: suely_silva@ufg.br

Resumo:

O presente trabalho trata da temática do cinema na sala de aula, assunto relevante nesse momento pandêmico, no qual o audiovisual vem sendo uma estratégia/instrumento mediador do processo de ensino aprendizagem. Nosso objetivo foi analisar pelo viés sociológico como se dá a aquisição de capital cultural por meio das práticas que envolvem o cinema, o filme e as diversas expressões audiovisuais. Contrapomos, também, o pensamento com a reflexão sobre elementos da indústria cultural que permeia esse espaço simbólico de maneira sistemática e muito forte. Os autores utilizados para realização desse estudo foram Adorno (1985, 1987, 1995, 2020), Bourdieu (1994, 2000, 2011, 2015, 2019), dentre outros. A metodologia utilizada foi a bibliográfica. Com base nos conceitos advindos da teoria praxiológica de Bourdieu, assim como conceitos de Adorno, pensador da Teoria Crítica, chegamos à conclusão de que a presença do cinema na escola é, sim, muito importante. Ele constitui o capital cultural a ser disponibilizado. Mesmo assim, convém que os docentes estejam atentos aos produtos da Indústria Cultural para tratá-los de forma crítica.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Cinema. Capital Cultural. Indústria Cultural.

Introdução

Este trabalho é fruto de discussões de pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG): Sociedade brasileira – educação, temas sociais e cinema e Núcleo de Estudos Frankfurianos, os quais pretenderam estabelecer diálogo entre os enfoques sociológicos de visões distintas da sociedade. Para isso, utilizamos dos escritos do autor francês Pierre Bourdieu, teórico do método Praxiológico, e do alemão Theodor W. Adorno, filiado à Escola de Frankfurt, além da filosofia da Teoria Crítica.

Aliamos estes aportes sociológicos à discussão sobre o cinema, este que existe desde o fim do século XIX. Desde sua criação até o momento atual, ele permeia diversos espaços e materializa-se também na forma de filmes disponíveis em DVD, *Blue-ray* e, mais recentemente, de forma *on-line* nas plataformas de *streaming*. “Recentemente”, por meio de legislação do ano de 2014, o cinema adquiriu mais incentivo para adentrar o ambiente da sala de aula.

Neste artigo, tivemos especificamente o objetivo de evidenciar o cinema como um produto cultural e conseqüentemente possibilitador do aumento dos níveis de capital cultural e em muitos casos disseminador de discursos de massa. Por tal motivo, esforçamo-nos para responder: (a) como se dá a aquisição de capital cultural por meio de filmes? (b) Quais os riscos de se trabalhar com produtos da Indústria Cultural?

Método e metodologia

O método central utilizado para realização desse estudo foi o método praxiológico do teórico Pierre Bourdieu. Esse conhecimento denominado praxiológico tem por objeto “não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1994, p. 47). Desta forma, a pesquisa tem perspectiva tanto de fazer descobertas como de propor mudanças no campo educacional, “isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista” (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Desta teoria, neste estudo, apropriamo-nos do conceito de capital cultural que Bourdieu (2011) tratou como “indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’” (p. 73). Neste caso, associado aos “benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 2011, p. 73).

Dessa forma, cada pessoa conseguirá somar um nível de capital cultural acumulado no processo de educação institucional quando da frequência a creches, escolas e universidades desenvolvendo ou não protagonismo na aquisição e incorporação de capital cultural por meio de diferentes propostas metodológicas em maior ou menor grau agradáveis e prazerosas.

Esse, por sua vez, varia de forma que “a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os membros e distinguindo-os das outras classes)” (BOURDIEU, 2000, p. 10) neste caso falseando uma suposta acolhida nesse campo e legitimando as distinções desta ordem advindas das distinções. Nesse sentido, “a cultura que une [...] é também a cultura que separa (instrumento de distinção)

e que legitima as distinções compelindo todas as culturas [...] a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (BOURDIEU, 2000, p. 11).

Todos os acontecimentos de acordo com esta teoria serão realizados em um campo específico. De maneira geral, os campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesse espaço e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinada por elas)” (BOURDIEU, 2019, p. 109).

Utilizamos também de conceitos advindos da Teoria Crítica da Sociedade, conceito esse criado por Max Horkheimer, em 1937, o qual visa confrontar uma ideia de autonomia posta como natural pela modernidade, a qual confere ao indivíduo inserido em uma estrutura social uma autonomia diante dos elementos e fatores sociais administrados pelo sistema capitalista. Ao confrontar essa ideia de autonomia, a Teoria Crítica permite desvelar a farsa que existe imbricada na liberdade, elucidando que em uma sociedade administrada pelos termos de um grupo dominante – sistema capitalista – o modo como os indivíduos agem, se comportam e pensam é determinado por um conjunto de dispositivos criados por este grupo para controlar o indivíduo (NOBRE, 2004, p. 34-35).

A Teoria Crítica da Sociedade é, dessa forma, elemento da negatividade uma vez que ela confronta e nega a sociedade administrada e imposta, dando ao indivíduo elementos para que ele perceba sob quais circunstância é dado a ele a “liberdade” que no termo dessa teoria é compreendida como uma falsa liberdade. Nesse sentido, a Teoria Crítica compreende-se como uma força transformadora, a qual possibilita ao indivíduo a capacidade de emancipar-se e assim desvelar as estruturas sociais administradas (HORKHEIMER, 1983).

Os estudos da Teoria Crítica da Sociedade não se limitam a explicar os elementos sociais como eles se mostram e funcionam, mas visa a elucidar o seu funcionamento concreto sob a luz do materialismo histórico, isto é, compreender a realidade social como produto da ação humana em diferentes contextos históricos os quais determinam os modos como a sociedade vai se organizar e o comportamento do indivíduo diante das estruturas dessa sociedade.

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico que, segundo Marconi e Lakatos (2013), é o estudo a partir das fontes publicadas em forma de revistas, livros entre outros. Segundo as autoras citadas, essa metodologia, além de entender os problemas já existentes,

possibilita explorar novas áreas e debates dentro da temática.

Cinema, História, políticas educacionais e capital cultural

Dentro da discussão que permeia o campo educacional, vemos que cultura, como um todo, encontra dificuldades de inserção nas políticas públicas educacionais, falando especificamente do cinema como manifestação cultural. Desde suas primeiras exibições feitas nos últimos anos do século XIX, a sétima arte, algo tão rico, demorou muito para adentrar as discussões do seu potencial formativo/reflexivo o qual aproxima, por meio da imagem e do som, a diferentes espaços históricos, geográficos, sociais. Essas diferentes manifestações culturais podem enriquecer muito o currículo e o trabalho pedagógico.

É fato que em “todo campo haverá uma luta cujas formas específicas devem ser sempre procuradas, entre o novo concorrente, que tenta eliminar os obstáculos do direito de entrada, e o dominante, que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (BOURDIEU, 2019, p. 109). Esta causa é muito importante para o campo da cultura dentro do ambiente escolar e sabemos que “todas as pessoas que estão engajadas em um campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo o que está ligado à própria existência do campo” (BOURDIEU, 2019, p. 111).

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual regulamenta toda a estrutura educativa no Brasil. Nesta proposta inicial não havia se pensado no potencial do cinema aliado com a atividade educativa. Apenas 12 anos após a aprovação desta lei que o senador Cristovão Buarque (PDT-DF) propôs o projeto de Lei 185, de 2008, que tramitou durante vários anos. Em 2014, este projeto foi aprovado e sancionado na forma da lei 13.006, instituindo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014). Esta lei foi inserida no Art. 26 – § 8 da parte diversificada da LDB, 1996.

Dessa forma, partindo do princípio de todo esse amparo que o filme possui para adentrar o espaço escolar, discutiremos a importância que esse tem para o processo formativo, para além do currículo escolar. Segundo Fresquet (2020), “o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com os nossos próprios olhos de modo direto”

(FRESQUET, 2020, p. 19). Esta produção cinematográfica, por sua vez, é uma forma de possibilitar ao discente a aquisição e ampliação do seu capital cultural pré-existente, pois, segundo Bourdieu (2015), todo ser já chega ao espaço escolar com certa quantidade de capital cultural. Isso vai variar de acordo com fatores, como o capital “herdado” de sua família, assim como a sua condição econômica e social. A soma desses fatores irá influenciar no desenvolvimento escolar do discente. Inclui-se nesse crescimento o pessoal, social, político e cultural.

Tratando do capital cultural, Bourdieu (2015) estabelece que este existe sob três formas: incorporado (formas duráveis internalizadas), objetivado (bens culturais, em sua maioria no estado físico) e institucionalizado (em forma de diploma). Para esta discussão, apropriamo-nos dos estados incorporado e objetivado. No caso do cinema ou filme, em um primeiro momento, ele se encontra no molde objetivado o qual, segundo Bourdieu (2015), é apresentado sob a forma de bens culturais já que “ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto de lutas que se travavam nos campos da produção cultural” (BOURDIEU, 2015, p. 86). Dentre esses campos, destacam-se o artístico, econômico e educacional.

Ao ter contato com esse filme, o referido possibilitará ao estudante realizar o processo de internalização, ou seja, o capital cultural estará no estado incorporado. De acordo com Bourdieu (2015), a “acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (BOURDIEU, 2015, p. 82) de forma que esse capital cultural “é um ter que se tornou um ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Sendo assim, o estudante apropria-se desse capital possibilitado pelo contato com o material fílmico e a mediação docente associada à socialização com os demais, seja seus colegas ou até mesmo a comunidade externa (amigos, familiares, entre outros).

Segundo Silva (2014), “o cinema é capaz de contribuir para a aprendizagem, cruzando a sua linguagem com o discurso escolarizado” (SILVA, 2014, p. 90). Segundo a autora, essa relação pode enriquecer o processo educacional. Reafirmamos que esta é uma forma de aquisição, ampliação e incorporação do capital cultural visto que “quando relacionamos os códigos visuais e sonoros do cinema com os códigos verbais da literatura, promovemos o

enriquecimento das formas através das suas diferenças e semelhanças” (SILVA, 2014, p. 103). Segundo Silva (2017), “o cinema, como uma das formas de expressão da cultura, oferece possibilidades de compreensão da realidade tanto circundante quanto universal” (p. 44).

Cabe aos profissionais da educação, de acordo com Freitas, Lopes e Silva (2021, p. 219), “atribuir o devido valor ao filme e integrar essa ferramenta tão importante ao trabalho didático pedagógico, o qual tem muito a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos estudantes diferentes formas de ver o mundo que os cerca”. O filme contribui, também, como forma de “conhecer aquilo que está para além dos horizontes em outros continentes e culturas, apreciando e valorizando a cultura de outros povos, as formas de agir, de interagir com os outros” (FREITAS; LOPES; SILVA, 2021, p. 219).

Exatamente por esse sentido de formação cultural e ampla por meio do uso dos recursos audiovisuais que devemos nos precaver para não cairmos nas produções da indústria cultural, tema que trataremos com mais amplitude no próximo tópico, assim como não utilizarmos dos chamados “filmes educativos” que, segundo Xavier (2008), são propostos com restrições a uma disciplina ou conteúdo específico, direcionado a um domínio específico, ou para o adiestramento para uma prática.

As armadilhas da Indústria Cultural em uma educação administrada

Por mais que a arte cinematográfica tenha grande amplitude e fácil compreensão, seja usada em vários espaços, inclusive no ambiente escolar por amparo de legislação nacional, devemos nos atentar ao tipo de material a ser trabalhado, pois, por mais que em todas as suas formas tenha a capacidade de elevar os níveis de capital cultural, pode, em alguma medida, estar inculcada com elementos “perigosos” inseridos pela sociedade administrada com objetivos definidos, disseminando o seu discurso.

Antes de darmos continuidade à nossa linha de raciocínio, faz-se necessário explicar nos limites desse estudo a ideia de educação administrada. O uso dessa terminologia refere-se ao conceito de sociedade administrada, a qual compreende uma sociedade, cujo indivíduo tem uma falsa sensação de esclarecimento. Para Adorno e Horkheimer (1985), essa ideia de esclarecimento tem como objetivo livrar o indivíduo de uma posição de senhor, ou seja, uma posição de controle de si mesmo nessa sociedade à medida que por meio de dispositivos essa insere no indivíduo um sentimento de conformismo, afinal esse se vê como um sujeito

esclarecido. Para os autores, a ideia de sociedade esclarecida é, na verdade, uma sociedade administrada, a qual impossibilita o indivíduo nela inserido ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, isto é, a emancipação do sujeito por meio também da não oferta de cultura e cinema como aporte.

Para tanto, essa sociedade deve lançar mão de um conjunto de dispositivos, os quais inibirão no indivíduo a tomada de consciência, uma vez que essa vai de encontro com os interesses do grupo que a administra. No que concerne a esses dispositivos, Adorno e Horkheimer (1985) fala-nos que a sociedade dispõe de um conjunto de dispositivos alocados em diferentes segmentos da sociedade os quais são coerentes em si mesmos e formam um conjunto, que vai desde a estrutura das construções urbanas até os dispositivos de comunicação em massa. A esse conjunto, os autores denominaram de Indústria Cultural, cujo objetivo é eximir a dimensão formativa da arte e cultura, tornando-a produtos de massa com viés de controle social, nesse inclui-se determinadas produções fílmicas que visam apenas o mercado.

Desse modo, Indústria Cultural é um conjunto no qual tudo está estritamente justaposto ao poder absoluto do sistema dominante. Assim, os produtos, nesse caso os filmes, são pensados para adaptar-se ao gosto e consumo das massas, que agem como indivíduos conduzidos, despidos de consciência, para que se tenha “acesso” ao produto cultural e artístico não como uma produção de conhecimento consciente, mas como um produto para o consumo e, por conseguinte, para o controle do indivíduo (ADORNO, 1987, p. 287).

No campo da educação, compreende-se que os entraves para a emancipação do indivíduo em uma sociedade administrada encontram-se no fato de, historicamente, o sistema capitalista converter em armas toda ferramenta que se ergue contra seus interesses (OLIVEIRA, 2001, p. 23), isto é, tudo que tem um viés emancipatório formativo é, nessa sociedade, transformado em armas de dominação, disseminando ideologia por meio de produções audiovisuais que muito encantam os expectadores e lhes “vende” ou inculca determinada visão de mundo e forma de pensar.

Para Adorno (1987), a formação no sentido cultural *Bildung*, em uma sociedade administrada, é transformada em semiformação *Halbbildung*. Esta última é a determinação de uma educação na sociedade contemporânea capitalista, visto que ela tem uma dimensão de uma formação forjada, estritamente ligada ao conjunto da Indústria Cultural (ZUIN, 1999, p. 55).

Nessa concepção de educação, as massas são submetidas a uma semiformação, ou seja,

a formação forjada *na e pela* Indústria Cultural, a qual visa o não pensamento crítico do indivíduo, uma vez que arte, cultura, o cinema, o audiovisual e o filme, sob a perspectiva da Indústria Cultural, disponibilizadas às massas, não têm um viés formativo, e sim são produzidas pelo sistema capitalista como um produto de vendagens que concomitantemente gera lucros e possibilita a dominação do indivíduo (MARR, 2003, p. 462).

Destarte, a ideia de semiformação em Adorno e Horkheimer (1985) é compreendida como um mecanismo utilizado pela sociedade administrada para determinar uma subjetividade imposta ao indivíduo, sendo essa uma forma de controle moldado pela lógica dominante do sistema capitalista.

Diante do exposto, compreendemos, a partir de Adorno e Horkheimer (1985), que uma educação forjada em uma sociedade administrada só pode ser ela também administrada pelo mesmo sistema. Aqui, fazendo uma análise com o problema desse estudo, podemos concluir que o uso do cinema preconizado na Lei 13.006/14, a qual institui a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular no sistema educacional, dentro dessa lógica, vem sendo arbitrariamente transformado em arma de dominação pelo sistema da Indústria Cultural.

Para Adorno (1987), as reformas pedagógicas por si só são insuficientes para uma transformação do processo educacional estruturado na semiformação. Ele afirma que enquanto não houver condições objetivas haverá entraves entre as boas intenções das reformas – leis e documentos normativos – e a realidade da sala de aula, ou seja, haverá uma divergência entre o que falam as leis e o que acontece na prática da sala de aula (ZUIN, 1999 p. 116). Sob essa perspectiva, podemos deduzir que há essa divergência entre o que preconiza a Lei 13.006/14 e o que vem acontecendo na prática da sala de aula.

Em se tratando do uso do cinema na sala de aula, entende-se que esse vem cada vez mais sendo afastado do seu viés formativo cultural, isso devido ao fato de as produções cinematográficas no atual contexto serem potenciais produtos do sistema de vendagens, ou seja, seu viés é mais lucrativo do que formativo. Comumente, as pessoas usam esses recursos como lazer, ao invés de uma atividade formativa. Ademais, no atual cenário, cada vez mais as produções que ganham destaque são afastadas de uma leitura da sociedade, basta ver os recentes *rankings* de bilheteria para ver que produções com temática de heróis, para citar um exemplo, são as campeãs.

Obras como essas estabeleceram-se em torno de fraturas específicas da educação burguesa. São oficialmente votadas a um ideal: o desejo de que “tudo seja bom e belo. Além disso, promovem a admiração pelo indivíduo heroico, glorificando valores como franqueza, altruísmo e generosidade” (ADORNO, 2020, p. 156).

Dessa forma, o cinema vem cada vez mais sendo utilizado de forma deturpada pela sociedade. Na educação, seu uso é defasado, ocorrendo um descompromisso do Estado, que não fornece estrutura física e financeira para o uso desse recurso pelo viés formativo. Não é atoa que, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o Estado não só é controlado pelo sistema capitalista, como ele próprio é o mais potente dos dispositivos da Indústria Cultural.

Sendo a Indústria Cultural um conjunto de dispositivos controlados por um sistema administrador que controla a sociedade e o indivíduo, como livrar-se de suas amarras? Nem o mais otimista dos homens deve pensar que é possível livrar-se desse sistema. Não por acaso Adorno (1995) refere-se à vertente da educação emancipatória com duas dimensões: a dimensão de adaptação e a dimensão de distanciamento. Em outras palavras, o indivíduo deve adaptar-se ao que lhe é imposto – adaptação é diferente de conformação, sob nenhuma hipótese o indivíduo deve conformar-se com a realidade dada – e ao mesmo tempo distanciar-se da realidade para compreendê-la e, assim, tornar-se consciente.

No que concerne ao cinema como um produto da Indústria Cultural, cabe aos educadores ter consciência de sua origem, ou seja, ele é gerado pelo sistema dominante, mas, ao mesmo tempo, deve ser utilizado de modo crítico. Um exemplo é lançar mão de filmes de heróis para analisar o modo como as narrativas desse produto sempre enfatizam o enredo do herói em detrimento do vilão sem mencionar sob quais circunstâncias este último é construído, fazendo, assim, uma analogia com os indivíduos da sociedade que entram para o mundo do crime, muitas vezes por viverem em situações de abandono por parte do Estado e de desigualdades sociais. Outra forma é aproximar o enredo de um filme com a realidade do estudante e do entorno da escola.

Nessa perspectiva, o educador, por meio de uma educação com viés emancipatório, possibilita ao indivíduo a capacidade de desvelar e interferir para transformar seu mundo. Compreendemos aqui a educação como uma forma de intervenção no mundo do indivíduo, a qual pode, mediante o uso dos seus conteúdos, implicar no esforço da reprodução da cultura dominante ou o seu desmascaramento, o qual possibilita a tomada de consciência do indivíduo

(FREIRE, 2018, p. 96).

A educação é, dentro desse sistema, um campo de disputa e poder. Assim, é fato que em “todo campo haverá uma luta cujas formas específicas devem ser sempre procuradas, entre o novo concorrente, que tenta eliminar os obstáculos do direito de entrada, e o dominante, que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (BOURDIEU, 2019, p. 109). Analisando a atual conjuntura da sociedade administrada, podemos conferir que a educação vem historicamente sendo campo de dominação a serviço da classe dominante e, dessa forma, os grupos populares, aqueles que não têm acesso ao capital cultural e à formação cultural, são excluídos do espaço escolar e, de certa forma, da sociedade.

É sobre esse prisma que a atuação do professor é imprescindível para livrar a sociedade das amarras do sistema dominante. Para tanto, o professor tem que tomar consciência de que sua atuação deve ser intencional e crítica, ou como revelam os frankfurtianos, devemos reivindicar uma formação cultural em uma sociedade que a nos nega. Essa é a única chance da retomada da cultura em sua dimensão formativa (ZUIN, 1999, p. 58). Percebemos, com isso, que há formas de transformarmos os produtos da Indústria Cultural em recursos formativos. Para tanto, é preciso uma árdua tarefa para extrair diamante do lixo. Assim deve ser feito com o uso do cinema, quando este vem em larga escala sendo tomado pelas armadilhas dessa indústria.

Considerações finais

Em virtude do exposto, podemos considerar que, sim, o cinema tem o seu potencial artístico e cultural, pois as produções apresentam variedade de enredos, narrativas, assim como diversidade cultural, esta de extrema relevância de ser levada para a sala de aula e exibida, dialogada/debatida, envolvendo nesse debate pontos positivos e negativos da obra fílmica.

Não se pode descartar o diálogo que este estabelecerá com a proposta curricular, mas, como elemento que permeia outras discussões, deve-se valorizá-lo de forma integral dentro e fora do currículo para, com isso, estabelecer debates amplos com questões ressaltando pontos positivos, negativos, críticas, associações feitas a algum conhecimento já adquirido.

Ao perceber elementos ideológicos e/ou frutos de produtos da Indústria Cultural, cabe ao docente fomentar a crítica e fomentar a desconstrução dos padrões da cultura de massa, a qual é e está incorporada à produção audiovisual. Reforçamos, ainda, a necessidade de o

professor possuir esclarecimento sobre este assunto, pois, caso não tenha, corre grande risco de ser reprodutor de discursos potencialmente “perigosos”.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. 5 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural**. Tradução de Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

BOURDIEU, Pierre **Homo Academus**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 10 abr. 2021

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, 27 junho 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm . Acesso em: 02 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Douglas Soares; SILVA, Suely dos Santos; LOPES, Manoel Messias Rodrigues. O uso do cinema em sala de aula: Um debate necessário nas políticas educacionais e no trabalho docente. In: SILVA Américo Junior Nunes da (Org). **Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais** 7. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.74121270118>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRESQUET, Adriana. **Cinema educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

HORKHEIMER, Max. “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. P 117-161.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e sociedade**. V. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7ed. – São Paulo: Atlas, 2013, p.142.

NOBRE, M. **Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Newton Ramos. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedex**, Campinas. V. 1, n. 54, p. 19-27, ago., 2001.

SILVA, Salete Terezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d’O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, Rádio, jogos, informática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 89-120

SILVA, Suely dos Santos. **Socine- mapeamento do cinema brasileiro**. Curitiba, PR: CRV, 2017

XAVIER, Ismail. Um cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 13-20, jan. /jun. 2008.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; NEWTON, R. d. O. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.