



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

**ELENIR ARAUJO SILVA**

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA DE ANIMAÇÃO: SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS SOBRE O TRABALHO NO CAPITALISMO ENTRE OS JOVENS  
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE - PB  
2017

**ELENIR ARAUJO SILVA**

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA DE ANIMAÇÃO: SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS SOBRE O TRABALHO NO CAPITALISMO ENTRE OS JOVENS  
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso elaborado como requisito parcial para a obtenção do título de graduada, pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande-PB.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Senyra Martins Cavalcanti

CAMPINA GRANDE - PB  
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Elenir Araujo.  
Educação histórica e cinema de animação: sentidos e significados sobre o trabalho no capitalismo entre os jovens 9º ano do Ensino Fundamental [manuscrito] / Elenir Araujo Silva. - 2017.  
53 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.  
"Orientação : Prof. Me. Senyra Martins Cavalcanti, Departamento de Educação - CEDUC."  
1. Trabalho no capitalismo. 2. Consciência histórica. 3. Representações sociais. 4. Filmes históricos. 5. Educação histórica.

21. ed. CDD 371.335

**ELENIR ARAUJO SILVA**

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CINEMA DE ANIMAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O TRABALHO NO CAPITALISMO ENTRE OS JOVENS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso elaborado como requisito parcial para a obtenção do título de graduada, pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I – Campina Grande-PB.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Senyra Martins Cavalcanti

Aprovado em: 15 / 12 / 2017

Nota: 10,0 ( dez — )

**BANCA EXAMINADORA**

Senyra Martins Cavalcanti

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Senyra Martins Cavalcanti  
Orientadora

Patrícia Cristina de Araújo

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina de Araújo Araújo  
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)  
Examinadora

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha  
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)  
Examinadora

Dedico esse trabalho ao Deus todo poderoso que me conduziu até aqui, me dando forças e sabedoria.

Aos meus pais Francisco de Assis Silva e Maria Aparecida Araújo da Silva.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir em todo esse processo de formação, me dando forças, me fortalecendo e me permitindo a realização dessa etapa em minha vida.

Aos meus pais, Francisco de Assis Silva e Maria Aparecida Araújo da Silva pelo amor e incentivo a estudar e seguir seus ensinamentos.

Às minhas irmãs, Eliene Araújo Silva e Elenilda Araújo Silva, que se fazem presentes em todas as situações da minha vida, me apoiando, me compreendendo e me incentivando. E

Ao meu namorado, Francisray Maciel, que mesmo distante se faz presente a todo momento, me dando apoio e incentivo.

À Universidade Estadual da Paraíba e ao Curso de Pedagogia por essa realização.

A todos os meus professores que estiveram durante esse tempo, com empenho e dedicação, compartilhando seus conhecimentos que contribuíram significativamente para a minha formação profissional e pessoal.

À minha orientadora, Professora Ma. Senyra Martins Cavalcanti, por confiar e acreditar no meu potencial, pelos valiosos conhecimentos repassados, bem como pelos incentivos, estes que levarei por toda a vida. Obrigada por seu carinho e dedicação.

Agradeço carinhosamente a cada colega da universidade que torceu e esteve comigo, ajudando e somando conhecimentos e experiências, especialmente às minhas amigas Edlaine Rodrigues Pereira e Wandela Jheny Diniz Sinézio, pelo carinho, amizade e companheirismo nos estudos e na vida. Serei eternamente grata a todos pelas palavras de incentivo e apoio que me deram durante essa longa jornada em que estivemos juntos.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta com a minha formação.

A Deus, o meu infinito agradecimento.

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

(Charles Chaplin)

## RESUMO

Ao retratarem o modelo organizacional do trabalho no capitalismo do século XX, filmes de animação se tornaram uma importante ferramenta de análise da sociedade capitalista, à medida que apontam para as condições sócio-político-econômicas e proporcionam a mediação de sentidos e significado pelos sujeitos. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as representações e significados sobre o mundo do trabalho no capitalismo, construídas pelos jovens do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Cunha Lima, na Cidade de Remígio – PB, mediados pelos filmes de animação “Formiguinha Z”, dirigido por Eric Darnell e Tim Johnson (1998) e “Vida de Inseto”, dirigido por John Lassiter e Andrew Stanton (1998). Os objetivos específicos consistem em investigar como se articulam as representações sobre a educação e o trabalho no contexto da sociedade e da economia capitalista; conhecer como se identifica a verdade na História em oposição ao que conhecem nos filmes, nas lições de aula e livros didáticos; analisar o conhecimento sobre a temática do trabalho e organização da consciência histórica em termos de relação que estabelecem entre passado, presente e futuro. Utilizamos a metodologia de cunho qualitativo e para a coleta dos dados elaboramos roteiro semiestruturado para entrevista com o grupo focal composto por cinco jovens. Para análise da entrevista, temos como fundamentação teórica o cinema, como testemunho e fonte da história, em Ferro (1992); o conceito de verdade em História e cinema, em Rosenstone (2010); a articulação entre história e cinema, em Logny (2009); o conceito de representação, em Chartier (1991), consciência histórica, tradição, lembrança e memória, em Rösen (2010a, 2010b); cinema de animação, em Ramalho (2014); trabalho, em Albornoz (2004); o trabalho no capitalismo através do cinema de animação, em Pinto (2011). Os resultados da pesquisa nos mostram que por meio das narrativas filmicas, os jovens compreenderam a temática central abordada nos filmes e conseguem atribuir sentido e significados, relacionando com as situações cotidianas. As conclusões apontam que os jovens identificam como verdade as narrativas históricas dos filmes e se utilizam da consciência histórica como orientadora da ação cotidiana quando fazem a relação entre o passado, o presente e o futuro.

**Palavras-chave:** trabalho no capitalismo; consciência histórica; representações sociais; filmes históricos.



## ABSTRACT

In portraying the organizational model of work in twentieth-century capitalism, animation films become an important tool for analyzing capitalist society as they point to socio-political-economic conditions and provide mediation of sense and meaning to the subjects. The general objective of this research is to analyze the representations and meanings to the world of work in capitalism, constructed by the young people of the ninth grade of the State School of Primary Education Dr. Cunha Lima, in the city of Remígio-PB, mediated by the animated films "Formiguinha Z "(Eric Darnell and Tim Johnson, 1998) and "Insect Life" (John Lassiter and Andrew Stanton, 1998). The specific objectives are: to investigate how they articulate representations about education and work in the context of capitalist society and on the economy; knowing how they identify the truth in history as opposed to what they know about in the movies, in class lessons and textbooks; analyze the knowledge about the works theme and the organization of historical consciousness in terms of the relation between past, present and future. A qualitative methodology was used and to collect the data, a semi-structured script was prepared for interviews with the focal group composed of five (5) young people. For the analysis of the interview, as theoretical foundation there are: the cinema as testimony and source of history, in Ferro (1992); the concept of truth in history and cinema, in Rosenstone (2010); the joint history and cinema, in Logny (2009); the concept of representation, in Chartier (1991), historical consciousness, tradition, memory and memory, in Rüsen (2010a, 2010b); animated film, in Ramalho (2014); work, in Albornoz (2004); the work in capitalism through animation cinema, in Pinto (2011). The results of the research show that through the film narratives, the young people understood the central theme addressed in the films and can attribute sense and meanings, relating to everyday situations. The conclusions point out that young people identify the historical narratives of movies as truth and use historical consciousness as a guideline for everyday actions when they relate the past, present and future.

Keywords: work in capitalism; historical consciousness; social representations; historical movies.

## SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	10
2.0 CINEMA DE ANIMAÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO .....	13
2.1. Trabalho no Capitalismo.....	14
2.2. A relação educação e Trabalho no Capitalismo.....	17
3.0 O CINEMA COMO FONTE DA HISTÓRIA .....	21
3.1. O filme como fonte histórica .....	21
3.2. O valor histórico do cinema de animação.....	22
4.0 CINEMA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	25
4.1. História.....	26
4.2. Consciência Histórica .....	29
4.2.1. Estágios da consciência histórica .....	30
5.0 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
5.1. Leitura de imagens.....	33
5.2. Representação em Roger Chartier .....	34
5.3. Metodologia da pesquisa.....	36
6.0 ANÁLISE DOS DADOS .....	40
7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
8.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50

## 1.0 INTRODUÇÃO

Quando nos referimos ao conceito de trabalho estamos falando de algo que está presente na nossa realidade cotidiana e que move milhares de pessoas. Por ser algo que está inteiramente ligado à nossa vivência e aos aspectos sociais e econômicos, focalizamos o trabalho como algo primordial, essencial para nossa vida e dificilmente paramos para refletir a sua magnitude, a sua relação com o modo de produção no qual estamos inseridos e a forma com a qual o mundo do trabalho nos é apresentada. Segundo Silva (2014, p. 2), podemos afirmar que sofremos influência do mercado desde o processo de escolarização, pois “a escola também tem seu espaço voltado para produtividade, ou seja, a aprendizagem dos alunos, tornando os mesmos obedientes e preparados para o mercado de trabalho”. Dessa forma, compreendemos que vivemos em uma sociedade capitalista, que desde cedo nos instrui e direciona para mercado de trabalho.

Tendo em vista que o conceito de trabalho é amplamente conhecido, buscamos um conceito de referência que nos possibilite compreender o trabalho no âmbito do mundo capitalista. Assim, tomamos como base o que nos apresenta Albornoz (2004), quando aponta que ao longo de toda a evolução humana buscou-se definir e conceituar o trabalho, destacando que o pensamento e a busca por um conceito de trabalho, desde a antiguidade, ocasionou uma pluralidade de significação do termo em diferentes línguas e dicionários, tal como o conceito do dicionário filosófico, que inclui, além de trabalho corporal, o trabalho intelectual, a distinção do trabalho do homem e do trabalho animal pela consciência e intencionalidade que o homem possui. Tendo em vista o que nos apresenta o referido autor, podemos deduzir a amplitude e a variação de significação do termo trabalho. No entanto, Albornoz (2004, p. 25), destaca, ainda, que podemos considerar o trabalho no âmbito da sociedade capitalista como “um esforço planejado e coletivo, no contexto do mundo industrial, na era da automação”.

Dessa forma, podemos compreender que o trabalho no capitalismo e suas consequentes transformações sociais, seguem “moldando nossos valores, inclusive nossa maneira de conceber a educação e a escola, e dando à nossa sociedade seu feito tecnológico específico”. (DOLL, 2002, p. 55). Nessa perspectiva, a utilização de mídias visuais se torna uma ferramenta indispensável, a qual se pode chegar a um entendimento da realidade, pois “as imagens cinematográficas ascendem com pleno direito ao estatuto de documentos históricos” (LOGNY, 2009, p. 100).

A utilização das mídias visuais como recurso didático na educação escolar ainda é considerada pouco utilizada no processo de ensino aprendizagem na educação básica. De

acordo com Morettin (2011) e Ferro (1992), os filmes são vistos por muitos como um complemento e não como base histórica. Nesse sentido, podemos inferir que a pouca relevância e utilização dos filmes como recurso didático acontece pelo fato dos mesmos serem compreendidos apenas como “complementos” e não como agentes históricos. Para Ferro (1992), a importância de se utilizar o filme está na capacidade que a imagem tem de nos permitir uma zona de realidade não visível, ou seja, nos permite ver o que não foi diretamente dito.

Em nossa pesquisa, nos fundamentamos nas ideias supracitadas de Ferro (1992) e Morettin (2011), assim como nas de Pinto (2011) quando destaca que

[...] toda produção cinematográfica carrega em suas mensagens visões de mundo dos elementos envolvidos na produção, com maior ou menor nível, de interferências, e, dessa forma, o filme educa (ou deseduca) o sujeito-receptor, quando cria mentalidades ou imaginários, pois toda obra de arte carrega ideologia e é reflexo do seu mundo histórico. (p. 87).

Partindo desse princípio, compreendemos a relevância da utilização do cinema de animação como agente da história, sendo este capaz de provocar o conhecimento e/ou a construção de uma visão crítica por meio das mensagens que expressam.

A temática da utilização do filme como fonte histórica despertou o nosso interesse desde o primeiro contato. Procuramos aprofundar nossos conhecimentos e tivemos uma maior aproximação com o tema quando participei como monitora no “Projeto de Extensão CINEDUC: articulando cinema, história e educação”, o qual foi composto por ciclos de palestras e um curso de extensão denominado “Cinema e História da Educação”, ministrado pela professora Senyra Martins Cavalcanti. Nesse intervalo de tempo, sob a orientação da professora supracitada, publicamos no Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI) o artigo de nome “A Fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme ‘Tempos Modernos’, de Charles Chaplin”. Participei também como aluna de iniciação científica no Projeto “Educação Histórica e Filmes Históricos entre Práticas e Representações”, na cota 2015/2016. Tendo como objetivo dar continuidade à pesquisa, transformei-a nesse trabalho monográfico.

Esse trabalho é o resultado de nossa investigação, que tem como objetivo geral analisar as representações construídas pelos jovens em processo de escolarização, a respeito do mundo do trabalho no capitalismo, medidos pelo cinema de animação. Dessa forma, mediados pelo cinema de animação, tivemos como objetivos: analisar as representações que os jovens constroem sobre o tema do mundo do trabalho no capitalismo; investigar se os

jovens articulam as representações sobre a educação e o trabalho no contexto da sociedade e da economia capitalista; conhecer como os jovens identificam a verdade na história; analisar o conhecimento sobre a temática do trabalho e organização da consciência histórica dos jovens em termos relação que estabelecem entre passado, presente e futuro.

Para análise da entrevista, temos como fundamentação teórica: o cinema como testemunho da história, em Ferro (1992); o cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro, em Morettin (2011); a veracidade do filme enquanto transmissor da história, em Rosenstone (2010); o cinema como fonte de história, em Logny (2009); representação, em Chartier (1991); a consciência histórica, em Cerri (2011); consciência histórica, tradição, lembrança e memória, em Rüsen (2010a, 2010b); cinema de animação, em Ramalho (2014); o trabalho, em Albornoz (2004) e o trabalho no capitalismo através do cinema de animação, em Pinto (2011).

A referida pesquisa monográfica oportuniza uma discussão a respeito do mundo do trabalho no capitalismo, destacando a relevância para a utilização do cinema de animação como objeto de análise e reflexão, visto que “o filme é e pode ser o pré-texto, o texto que conduz o sujeito a temáticas e autorreflexão, ou seja, é um meio que pode contribuir não só para a autorreflexividade como também para a construção do conhecimento crítico” (PINTO, 2011, p. 87), discutindo as representações construídas pelos jovens e por meio de suas narrativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidos os filmes “Formiguinha Z”, do diretor Eric Darnell e Tim Johnson, 1998 e “Vida de Inseto”, dirigido por John Lassiter e Andrew Stanton, 1998, por abordarem a temática do trabalho no capitalismo. Selecionamos em ambos os filmes os planos e sequências mais significativos e adotamos a vida no formigueiro como uma metáfora da organização social e trabalhista.

A pesquisa supracitada foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Cunha Lima, localizada na cidade de Remígio – PB, sendo de cunho qualitativo e do tipo descritivo. A mesma foi desenvolvida efetivamente no dia 12 de maio do ano de 2016. Visamos investigar, especificamente, jovens do 9º ano do ensino fundamental. Participaram da pesquisa cinco jovens com faixa etária entre doze e quinze anos de idade.

No transcorrer do referente trabalho, se apresentará o desenvolvimento com alguns conceitos relevantes e referentes ao tema central abordado. No capítulo 2, abordaremos o trabalho no âmbito capitalista, bem como a relação educação e trabalho no mesmo contexto. Logo em seguida apresentamos a relevância do filme como fonte histórica e o valor histórico do cinema de animação no capítulo 3. Posteriormente, no capítulo 4, trataremos os conceitos de

história e consciência histórica, tendo como aporte teórico as obras de Cerri (2011), Rüsen (2010a) e Heller (1993). No capítulo 5, apresentaremos os conceitos de leitura, representação e também a metodologia utilizada. Seguidamente, no capítulo 6 teremos a análise dos dados obtidos no transcorrer da pesquisa. Por fim, apresentaremos as nossas considerações finais com os resultados alcançados com a pesquisa e, posteriormente, as referências.

## 2.0 CINEMA DE ANIMAÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO

### 2.1 Trabalho no Capitalismo

Com o objetivo de traçarmos uma reflexão acerca do trabalho no capitalismo, tomamos como aporte teórico Saviani (2007) para enfatizarmos que todo o processo que surge a partir do desenvolvimento da produção serve para compreender o processo ontológico dos homens. Assim como Albornoz (2004, p. 25), que destaca o trabalho como “um esforço planejado e coletivo, no contexto do mundo industrial, na era da automação”.

Para configurar o trabalho no capitalismo, torna-se necessário entender a dimensão histórica do mesmo, sendo necessário buscar uma orientação temporal que possibilite a compreensão desse trabalho pautado em princípios que antecedem o capitalismo e, posteriormente, é regido pelo modelo de produção capitalista.

Conforme destaca Rüsen (2010a), a orientação temporal acontece na tentativa de compreender as ações e os acontecimentos passados, para orientar e compreender o presente, bem como fazer projeções de ações e, a esse processo, o autor chama de consciência histórica. Buscando essa orientação para compreender a vida prática, assim como o mundo do trabalho no contexto capitalista, baseamo-nos em Saviani (2007) para estabelecer uma reflexão quanto ao processo de desenvolvimento do trabalho ao longo do tempo nas sociedades capitalistas ocidentais.

Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Com base na citação acima, percebemos que em meio à sociedade feudal, que tinha como princípio fundamental a economia de subsistência e buscava a produção para garantir as necessidades, desencadeia-se a sociedade capitalista. Esta por sua vez, é pautada na produção em grande escala, para garantia das necessidades como também para a comercialização e obtenção de lucro. A sociedade capitalista surge como uma ruptura dos princípios básicos

feudais, dando assim uma nova caracterização ao contexto sócio-político-econômico da época.

Ao tematizar o conceito de trabalho, Saviani (2007) tomando como aporte os argumentos de Marx, enfatiza que o trabalho é tido como um processo de humanização do homem, que define sua essência. Nessa conjuntura, o autor supracitado destaca que o homem está diretamente ligado ao trabalho porque necessita do mesmo para garantir suas necessidades, visto que a sua existência não é garantida pela natureza. Para dialogar com Saviani (2007), convidamos Jovino (2011, p. 37) que o seguinte: À medida que o homem trabalha

produz o que deseja e necessita, desenvolvendo a si e a sociedade. Para isso, busca na natureza os elementos necessários que serão ajustados a sua obra e com o seu corpo, põe em movimento seus atributos físicos e mentais na feitura de seu intento.

Por meio da citação acima é importante ressaltar a necessidade do trabalho na vida do homem como forma de atender às suas necessidades sobrevivência e garantia do desenvolvimento pessoal e social. Por vez, o homem não tem a sua existência garantida naturalmente pela natureza, mas precisa encontrar os elementos necessários para sua subsistência. Ao passo que o homem encontra na natureza tais elementos, com sua capacidade mental, que possibilita pensar, planejar e modificar algo, transforma-os adequando às suas necessidades.

À medida que o homem age modificando a natureza e o meio social em que vive, ele é modificado. Essa mudança mútua é perceptível no modo de produção capitalista, pois o homem modifica a matéria prima através do seu trabalho e ao mesmo tempo é modificado pelo processo de trabalho em que está envolvido. No processo de produção capitalista, as coisas são mercantilizadas e o homem, por sua vez, torna-se produto e refém do referido sistema.

Para atribuir sentido à afirmação posta acima, tomamos como embasamento, Jovino (2011, p. 39) ao fundamentar-se em Marx (2008a, p. 80), quando afirma que “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria”. O homem por sua vez, passa a vender a sua força de trabalho em troca de uma remuneração que lhe garante a sobrevivência e a condição também de consumidor. A medida que vende sua mão de obra, a produção capitalista faz a



desapropriação do produto que o próprio trabalhador produz, o objetivo maior é uma produção em massa que garanta e atenda ao mercado consumidor.

Para complementar o pensamento da transformação do homem/trabalhador em mercadoria, trazemos novamente Jovino (2011) quando argumenta que

o homem acaba também por converter-se num elemento da produção capitalista, transforma-se tão somente em mercadoria e, como tal, é produzido de acordo com esta determinação, a saber, como um ser desumanizado, disponível aos interesses da reprodução do capital. (JOVINO, 2011, p. 37).

Com base na citação acima, compreendemos que no modelo de trabalho capitalista o homem se torna elemento importante no desenvolvimento do trabalho. No entanto, o trabalhador passa a ser considerado como um mero reproduzidor das normas e regras impostas pelo mercado, realizando o trabalho que lhes é atribuído de forma impensada e hierarquizada. Nesse contexto, o trabalhador torna-se também mercadoria. Reiterando esse pensamento Jovino (2011), ainda, destaca que

Na sociedade capitalista, portanto, sob o jugo do capital, o trabalho não é uma atividade livre e consciente, manifesta-se, prioritariamente, como abstrato, mero dispêndio da força humana de trabalho, princípio real e necessário à sociedade que reifica e converte todas as relações sociais, e o próprio homem, em mercadorias. (JOVINO, 2011, p. 45).

Por meio da citação acima, podemos compreender que o trabalho no âmbito capitalista se torna uma ação humana não livre, pautada pelo domínio do modo de produção capitalista, que rege e domina a produção, bem como as ações gerenciais e comportamentais dos trabalhadores.

Marx (*apud* ALBORNOZ, 2004) enfatiza que o trabalho se caracteriza como exclusivamente humano. Isso se configura pelo fato de o homem ter a capacidade de antecipar, de fazer projeto e representar os produtos antes mesmo da realização. Porém, Marx (*ibidem*, 2004) argumenta ainda que, na produção industrial mecanizada o trabalho se desumaniza, o trabalhador perde o controle e domínio de construção dos objetos. A totalidade do trabalho passa a ser de domínio da máquina, o trabalhador agora, não domina a totalidade do produto. Dessa forma, nota-se que as atividades passam a ser padronizadas, pois cada pessoa desempenha uma única tarefa, executando apenas o que lhe é atribuído, perdendo assim a autonomia do trabalho que desempenha. Nessa conjuntura, busca-se uma melhor qualidade do trabalho, tomando como foco a produtividade e eficiência do trabalho realizado.

O modo de produção do trabalho capitalista é percebido como excludente e seletor, à medida que busca excelência e qualidade em todo o seu processo de desenvolvimento. Segundo Marcuse (*apud* ALBORNOZ, 2004, p. 75), o trabalho “[...] não seria apenas alienado no mundo de hoje, mas alienante”. Esse argumento nos leva à ideia de que o trabalho é alienado pelo modo de produção e organização que o controla, ao mesmo tempo que é alienante pelo modo que age no contexto sócio-político-econômico, tornando o trabalhador dependente do trabalho e pouco atuante nas decisões sociais, sendo acrítico ao sistema. Desse modo, o trabalho alienado e alienante possibilita a autorreprodução do sistema organizacional do trabalho capitalista.

## **2.2 A relação educação e trabalho no capitalismo**

Pensar a relação entre “educação e trabalho” no contexto capitalista é consideravelmente complexo, pois na busca de entender como esses dois campos distintos se relacionam, necessitamos fazer uso do que Rüsen (2010a) chama de consciência histórica.

Rüsen (2010a) enfatiza que, “só a consciência histórica, mediante seu recurso rememorativo às experiências do tempo passado, fornece ao presente uma orientação do tempo que, no movimento mesmo do agir, não é percebida” (p. 80). Dessa forma, entendemos que as problemáticas que surgem da nossa vivência cotidiana nos provocam e nos levam a entender a dimensão da História para nos orientar temporalmente.

É importante ressaltar o que defende Saviani (2007) quando afirma que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (p. 152). Ainda com base em Saviani (2007), destacamos que a relação entre educação e trabalho foi inicialmente uma relação de identidade. Ao passo que os homens produziam sua existência iam aprendendo a produzi-la, ou seja, aprendiam a “fazer fazendo”. A educação se dava à medida que iam se relacionando uns com os outros, lidando com a natureza e assim se educavam e educavam as futuras gerações. Desse modo, é estabelecida, inicialmente, a relação entre o trabalho e a educação como uma forma de identidade com o meio e com os outros, assim constituindo uma característica do ser humano.

Quando nos referimos ao termo educação, sabemos que este apresenta um caráter amplo e está interligado com a nossa vida. De acordo com Brandão (2007, p. 7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de modo ou de muitos todos nos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”.

Além do que nos apresenta Brandão (2007), buscamos aporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/96, no Art. 1º quando institui que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na vivência, convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com base em Brandão (2007) e na LDB, referenciados acima, compreendemos que a educação está presente em todas as situações da nossa vida, educamos e somos educados ao desenvolvermos até mesmo ações corriqueiras. A educação é vista aqui como o ato de ensinar, transmitir conhecimentos, de desenvolver os indivíduos de modo integral, contemplando habilidades diversas e, conseqüentemente, preparando-os para atuar no meio social em que estão inseridos.

Para efeito do estabelecimento da relação proposta entre educação e trabalho, estamos considerando a educação em seu caráter escolar, ou seja, a educação que é reproduzida apenas no espaço da escola. E para atribuir sentido a essa relação no âmbito do contexto capitalista atual, embasamo-nos no artigo 1º da Lei Nº 9.394/96, mais precisamente no § 2º, que estabelece que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho, bem como à prática social.

Conforme Saviani (2007), com o estabelecimento da sociedade capitalista as relações existentes entre o trabalho e a educação passaram a ter uma nova configuração. As modificações e avanços que ocorrem no modo de produção capitalista implicam diretamente no mundo do trabalho, bem como na educação, dando a estes um novo vínculo com

o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial. (SAVIANI, 2007, p. 158).

De acordo com a citação acima, esse novo vínculo estabelecido entre educação e trabalho se configura pela necessidade do desenvolvimento de uma cultura letrada, de conhecimentos e habilidades exigidas no novo modelo de produção capitalista. A escola passa, então, a ser um instrumento de construção e disseminação dessa cultura intelectual exigida pela indústria moderna. Ao mesmo passo em que a escola se volta para atender as

exigências da nova ordem social, esta passa a se modificar para tal. Esse processo de mudanças sócio-políticas busca “tornar a escola mais ágil, mais eficiente e mais produtiva”. (CABRAL, 2007, p. 131).

Ainda com base em Saviani (2007), o contexto da Revolução Industrial tornou o mercado de trabalho um dos grandes influenciadores para o modelo de organização e gerenciamento do sistema educacional. Tais avanços apresentam, conseqüentemente, novos desafios para o campo da educação, tais como o atendimento às exigências da nova ordem social, a necessidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, dentre outros desafios. É nítida a inter-relação entre educação e trabalho, visto que a educação é caracterizada de acordo com o contexto sócio-político-econômico. Para atribuir sentido a essa afirmação, Castro (2007) quando afirma que

As mudanças atuais no campo no mundo do trabalho foram responsáveis por grandes transformações em todos os setores da sociedade. A gestão pública, em articulação nesse contexto também necessitou adequar-se às novas exigências, tornando-se mais ágil, mais flexível e mais descentralizada. Essa nova forma de gestão dos serviços públicos teve consequência diretas no campo da educação, tanto nos níveis macro (ministérios e secretarias), quanto no nível micro (escolas e salas de aula), alterando, substancialmente, a forma de gerir as ações no campo educacional. (CASTRO, 2007, pp. 138-139).

Com base na citação acima, compreendemos que as influências organizacionais do mercado capitalista não se limitam apenas à escola, mas se estendem por todos os setores da sociedade na busca pela garantia de um funcionamento que atenda especificamente às exigências do contexto sócio-político-econômico atual. No contexto educacional que buscamos relacionar com o mercado de trabalho capitalista, percebemos fortemente a criação de um novo padrão organizacional, pautado na necessidade de acompanhar a lógica de organização e estruturação do mercado à medida que incorpora agilidade, flexibilidade e descentralização na sua organização do funcionamento.

Esse novo padrão organizacional que a escola segue no contexto capitalista se pauta na “necessidade de alteração e reorganização do espaço, à sistematização e controle de horários, à implantação de atividades dissociadas da realidade e ao surgimento de uma autoridade para dar conta de assegurar a submissão dos indivíduos”. (SOUZA, 2007, p. 110). Da mesma forma, Castro (2007) e Doll (2002) acreditam na inter-relação entre a educação e o trabalho. O segundo autor argumenta que “a linguagem e o pensamento do industrialismo permeavam o pensamento social e o currículo escolar”. (DOLL, 2002, p. 63).

À medida que o Doll (2002) se volta para a análise da influência do mercado de trabalho no meio educacional, acredita que esta se inicia pelas mudanças no currículo científico. Assim sendo, a educação escolar passa a ser conduzida por normas que atendem à dinâmica de funcionamento e necessidades da sociedade. Esta, por sua vez, passa a atender objetivos exteriores a ela, tornando-se mais eficiente, flexível e produtiva. De acordo com Doll (2002), o currículo científico, buscando atender às exigências mercantilistas do capitalismo, passou a se basear na eficiência e na padronização, o que o fez consequentemente disseminar o domínio de classes e os interesses de controle do mercado capitalista.

Buscando compreender o trabalho como princípio orientador para o currículo, bem como para a escola, precisamente no ensino fundamental e médio, Saviani (2007) reporta-se às reflexões de Gramsci e enfatiza que “[...] no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”. (p. 160).

Entende-se que nesse processo inicial de ensino, o objetivo é a inserção do indivíduo no meio social. Saviani (2007) enfatiza que no ensino médio, a relação educação e trabalho torna-se explícita e direta “trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento [...] se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático”. (p. 160). É no ensino médio que essa inter-relação se torna visível, pois o indivíduo é formado integralmente para o mercado de trabalho, aprendendo a relação entre conhecimento e prática.

Segundo Doll (2002), o pensamento do industrialismo permeia o pensamento social, bem como o currículo escolar. Podemos perceber tal influência quando nos voltamos para pensar o modelo de gerenciamento e funcionamento do trabalho no âmbito escolar. Vejamos que

As escolas adotaram este modelo de linha de montagem como um modelo de múltiplos propósitos, e as salas de aula com vários níveis deram lugar a níveis de séries separados, mas contínuos. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos. (DOLL, 2002, p. 59).

De acordo com a citação acima, torna-se imprescindível destacar que o modelo de organização do trabalho capitalista chega fortemente ao âmbito educacional. As relações de trabalho passam a ser regidas pela hierarquização, o que fez a gestão escolar ganhar um feito diferente. Os professores assumem a função polivalente, objetivando sempre um trabalho com

eficiência e produtividade. Assim como mencionado na citação, a fragmentação e a padronização das aulas também são pontos marcantes.

Por fim, compreendemos que o currículo, as práticas educacionais, bem como a estrutura organizacional e de funcionamento escolar ao serem subordinadas aos interesses do mercado capitalista acabam por disseminar e tomam para si a responsabilidade de preparar os indivíduos de modo a estarem aptos para atuar no mercado. Caracterizando assim, uma relação e adequação ao contexto sócio-político-econômico.

### **3.0 O CINEMA COMO FONTE DA HISTÓRIA**

#### **3.1 O filme como fonte histórica**

Com a finalidade de perceber na obra fílmica um instrumento de contribuição para análise das representações construídas pelos jovens sobre o trabalho no mundo capitalista, utilizamos o filme na perspectiva de um agente da história (FERRO, 1992). Assim como Ferro (1992) defende o filme como fonte histórica, Logny (2010) compreende o cinema como fonte histórica não apenas por conta das representações da realidade, específicas e datadas, mas por fazer surgir maneiras de pensar, agir, ver, sentir e de fazer.

Ainda com base em Ferro (1992) e Logny (2010), tomamos o filme como objeto de pesquisa, elemento instituidor da nossa investigação, considerando o meio fundamental para discutir e analisar as representações construídas pelos jovens do mundo do trabalho no capitalismo. Tomamos como base Ferro (1992), por ele defender que o filme pode ser observado não apenas como uma obra de arte e sim como um produto que vai além das significações cinematográficas, possibilitando, assim, a construção de uma leitura inovadora das mídias, bem como da realidade social na qual estamos inseridos.

Em defesa da utilização do cinema como artefato de pesquisa para compreensão da realidade, Logny (2009) afirma que é crucial a questão do uso do cinema como testemunho do mundo contemporâneo. Ferro (1992) enfatiza que é através de uma análise fílmica que podemos chegar à compreensão de uma dada obra, bem como da realidade que a mesma representa. Relacionando os argumentos de ambos os autores, percebemos a relevância que os mesmos atribuem ao uso do cinema como instrumento fundamental para a compreensão da dinâmica de funcionamento da sociedade na qual estamos inseridos.

Para a realização da pesquisa tendo o filme como objeto de investigação, faz-se necessário “diante do objeto material saber como passar do vestígio à fonte, transformando o

filme em ‘documento’, e por isto como questionar essas imagens, ao mesmo tempo, verídicas enganadoras”. (LOGNY, 2009, p. 15-16).

Partindo do princípio de que “toda produção fílmica pode desempenhar papel de fonte para a pesquisa histórica” (LOGNY, 2009, p. 15), selecionamos filmes de animação como uma metáfora, pois “as metáforas têm uma grande influência em nossas vidas e na sociedade, sendo uma maneira de compreender o mundo e a nossa cultura.” (RAMALHO, 2014, p. 28).

Acreditamos que “o cinema de animação, também dotado de um discurso, possibilita a análise da metáfora presente na mensagem de alguns filmes animados”. (RAMALHO, 2014, p. 68). Nesse sentido, compreendemos que os filmes de animação, selecionados como objeto de pesquisa, apresentam metáforas com o intuito de promover críticas sociais, sutis mensagens que provocam no espectador do cinema de animação uma reflexão quanto à narrativa, fazendo com que aquele associe ao seu contexto cultural, social e aos grandes problemas que afligem a modernidade. (RAMALHO, 2014). Essa relação entre o filme e a realidade é possível, segundo Logny (2009), haja vista que há uma forte tendência a relacionar a imagem animada com o real.

Por fim, devemos enfatizar que as mídias visuais se tornam cada dia mais o principal transmissor de história pública na nossa cultura. (ROSENSTONE, 2010). Compreendemos, pois, que as mídias visuais tornam-se transmissoras da história à medida que apresentam em suas narrativas históricas, verdades e ideologias da sociedade e do modo de produção capitalista ao mesmo tempo em que se tronam populares e chegam ao público com grande facilidade. Dessa forma, o público expectador/leitor das mídias visuais compreendem e apreendem o conteúdo histórico abordado por meio da tela, o que garante uma ampla disseminação da cultura e aceitação das obras fílmicas.

### **3.2 O valor histórico do cinema de animação**

Frequentemente, ao nos referimos ao cinema de animação, logo surge a ideia de que essa é uma produção destinada exclusivamente ao público infanto-juvenil, composto por um mundo repleto de animações e cheio de criatividade que notadamente encanta as crianças. No entanto, o que podemos perceber é que o cinema de animação não se restringe apenas ao universo infantil, à medida que os filmes estão cada vez mais adotando formas adultas: referências de cenário e texto ao contexto social, falas relacionadas ao cotidiano de trabalho, estruturas de organizações, dentre outras diversas características que ainda não são de domínio do público alvo, no caso as crianças e jovens. O cinema de animação deixa de lado,

cada vez mais, a pretensão de ser apenas entretenimento, diversão ou passatempo, algo legitimamente simples e sem influências do meio social. É importante ressaltar que essas particularidades são perceptíveis principalmente nos adultos e não impedem as crianças de se divertirem da mesma forma, podendo contribuir para uma compreensão dos diferentes temas abordados nos filmes desde cedo.

É necessário levar em consideração que toda obra fílmica tem a intenção de transmitir uma mensagem, uma ideia ou um pensamento e mesmo “se suas imagens não dizem grande coisa sobre a realidade dos fatos, elas testemunham, entretanto, sobre a percepção que dela temos, ou que queremos ou podemos lhe dar, em um momento preciso, datado e localizado” (LOGNY, 2009, p. 102). Levando em consideração o que nos aponta Logny (2009), o espectador deve construir uma leitura diferenciada em relação ao cinema de animação, assim como a construção de uma visão crítica.

Pinto (2011) afirma que a criação dos desenhos animados e as tentativas de dar movimento a estes, antecederam até mesmo o surgimento do cinema, passando por muitas mudanças até as atuais sofisticadas produções tecnológicas. Mas, é a partir de 1920 que surge efetivamente o cinema de animação e com o passar do tempo vai se solidificando e se modernizando tecnologicamente.

Ao passo que essas produções vão ganhando destaque, se tornam mais acessíveis e, conseqüentemente, são influenciadas pelos contextos em que são produzidas e também causam influências na vida cotidiana das pessoas, na forma de perceber e compreender uma dada realidade, possibilitando até mesmo a construção das representações individuais e coletivas dos indivíduos. Dessa forma, compreendemos o cinema de animação como facilitador de entendimento da dinâmica de funcionamento da sociedade na qual estamos inseridas atualmente, bem como facilitador da construção de representações em relação ao mundo do trabalho no capitalismo.

Nesse sentido, Logny (2009) afirma que se torna crucial a questão do uso do cinema como testemunho do mundo contemporâneo. Ainda nesse contexto de representações e construção das práticas e estruturas sociais, Chartier (1991) afirma que é “pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p. 177).

Conforme afirma Pinto (2011, p. 83), “os desenhos animados, ou obras de animação, merecem uma atenção a parte dentro da história do cinema – também um *olhar além da tela* do espectador”, ou seja, é necessário levarmos em consideração a importância do cinema de animação, assim como olharmos para as produções animadas com uma visão diferenciada



percebendo as características próprias, bem como as intenções e ideologias que as mesmas nos apresentam. É essencial perceber o valor histórico presente em ambas as obras utilizadas como suporte para a referida pesquisa.

Embasados em Logny (2009, p. 110) citando Durnat (1970), compreendemos que “o cinema é fonte de história, não somente ao construir representações da realidade, específicas e datadas, mas fazendo emergir maneiras de ver, de pensar e de sentir”, entendemos que as obras filmicas “Formiguinha Z”, dirigido por Eric Darnell e Tim Johnson, (1998) e “Vida de Inseto”, dirigido por John Lassiter e Andrew Stanton, (1998) apresentam grande valor histórico no que diz respeito ao mundo do trabalho no capitalismo. Ambos os filmes apresentam metaforicamente em suas produções conceitos e aspectos que advém do contexto social e do modo de produção capitalista em que estamos inseridos, reforçando e expandindo tais conceitos e expondo uma forte ideologia do mundo do trabalho.

É possível evidenciar que as obras “Formiguinha Z” (1998) e “Vida de inseto” (1998) ressaltam a organização e a forma de funcionamento da “sociedade” das formigas, destacando a sua organização pautada em regras, normas e valores estabelecidos, estes que são responsáveis por conduzirem o desenvolvimento de suas atividades. Notadamente, a estrutura organizacional em que as formigas são formadas seguem características adotadas pela sociedade capitalista atual. Podemos destacar também a hierarquia e a divisão de classes sociais, aspectos evidenciados quando os filmes levam em consideração a superioridade de uma minoria sobre o controle da maioria, ocasionando a divisão social na qual um grupo detém poder sobre outro.

Dentre as muitas características comuns no modelo de produção capitalista que os filmes supracitados enfocam, destacamos também a desapropriação do produto que o próprio trabalhador produz, ou seja, as formigas se tornam donas do que produzem. Observa-se que as formigas produziam muito e tinham poucos benefícios próprios.

Ambos os filmes destacam também a falta de autonomia por parte do trabalhador com o trabalho que desempenha. Percebe-se que há sempre uma preocupação com a produtividade do trabalho realizado, as atividades são padronizadas e cada formiga desempenha uma única tarefa, executando apenas o que lhe é atribuído, buscando, dessa forma, uma melhor qualidade no trabalho. Por meio dessa situação, podemos afirmar que havia uma alienação do trabalho, no sentido de que as formigas estavam subordinadas às regras e prazos sem se dar conta da alienação a qual estavam submetidas, até o momento em que se deparam com uma situação inusitada que possibilitou uma visão ampla do que vivenciavam e, posteriormente, uma reação.

Sobretudo, analisamos que o valor histórico dos filmes de animação está na narrativa de acontecimentos históricos que favorece ao indivíduo espectador/leitor construir representações, que segundo de Chartier (1991) também é para uso de leitura do mundo, visão crítica e reflexão através das mensagens que nos são repassadas. Destacamos aqui o argumento de Logny (2009, p. 100) quando diz que

Os filmes, pois, nos levam a repensar a historicidade da própria história, através da reflexão que eles impõem sobre as modalidades de narrativas, assim como a propósito da questão do tempo, tanto quanto a propósito da relação entre realidade e representação, verdade e ficção na história.

Com base na citação acima, entendemos que, por meio de suas narrativas históricas, os filmes nos levam a uma reflexão quanto à veracidade da própria história, levando os sujeitos a refletirem sobre as verdades e intencionalidades presentes na narrativa.

Compreendemos, pois, que as mensagens contidas nos filmes “Formiguinha Z” (1998) e “Vida de Inseto” (1998), “não são desprezíveis, ao contrário, elas reforçam a atual ideologia do mundo do trabalho” (PINTO, 2011, p. 85), fazendo, assim, os sujeitos repensarem a própria historicidade. Essa reprodução ideológica é facilmente percebida nos filmes supracitados, quando trazem uma narrativa exclusivamente voltada para o universo do trabalho, especificando a organização trabalhista, a hierarquização de cargos e funções, o parcelamento do trabalho, a produção, a produtividade, o cumprimento de regras e normas, os aspectos da sociedade moderna, dentre outras coisas que enfatizam o contexto social e de produção capitalista.

## 4.0 CINEMA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

### 4.1 História

Tendo como objetivo compreender o conceito de história, faz-se necessário empreender uma reflexão acerca dos fundamentos que estão diretamente envolvidos com a mesma. Tomando como foco de análise os pensamentos de Rüsen (2010a), é possível ponderar acerca desse conceito, bem como tentar entendê-lo como ciência pautada na atuação e na vida prática humana. Ainda de acordo com Rüsen (*ibidem*), a história pode ser compreendida, de forma geral e menos complexa, como uma ciência responsável por investigar fenômenos e acontecimentos do passado, os quais, ao serem transformados pelos historiadores como seus objetos de estudos, passam a fazer parte da história.

No entanto, o já citado conceito vai muito além de uma simples definição, se tornando algo muito mais complexo. Rüsen (*ibidem*), afirma que a história pode ser entendida como campo de aplicação do conhecimento histórico. Assim sendo, nada mais é do que um objeto próprio do pensamento histórico no modo especificamente científico. Por meio dessa definição é possível compreender que a mesma é percebida como um objeto do pensamento histórico e, portanto, estabelece a ideia de que algo só se torna história à medida que determinado fato é percebido e estudado pelos historiadores.

Dessa forma, é importante conhecer o sentido do fenômeno *pensar historicamente*, bem como “as situações genéricas e elementares, da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, *ibidem*, p. 54), sendo a consciência entendida como uma relação entre a experiência do tempo e o tempo intencional, estes que estão diretamente ligados aos processos da vida humana.

Corroborando com Rüsen (*ibidem*), a consciência histórica pode ser vista como uma “realidade a partir da qual é possível compreender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária” (p. 56). Com base no pensamento do já citado autor, podemos entender que a construção da consciência histórica é o modo do qual os homens se utilizam para compreender a ciência da história e assim perceber como essa está relacionada com a vida prática. Portanto, a mesma é responsável pelo processo de conscientização do homem quanto à importância de tal ciência, estando esta relacionada efetivamente com a vida humana.

Podemos perceber que a história não é referenciada como uma ciência que engloba todos os acontecimentos do passado. Segundo Rüsen (2010a), é impossível à história incluir

todo o agir humano, pois não basta ser algo passado para ser caracterizado como histórico, tem de ser algo que oriente a vida prática atual. Assim sendo, um fato passado só é concebido como histórico quando é pensado para orientar as práticas atuais, bem como nortear o futuro.

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens tem de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010a, p. 74).

Da citação acima podemos compreender que a história é um meio para a compreensão do nosso presente. No sentido mais amplo buscamos entender o passado, fazer uma relação com o nosso presente e através disso construir planos para o futuro. Através dessa relação entre o passado e a história, compreendemos que esse processo acontece justamente para orientar a vida do homem no tempo. Essa orientação acontece à medida que os homens buscam orientar o seu agir no presente de acontecimentos históricos passados.

Para Rüsen (2010a), o agir humano se baseia nas experiências e intenções do tempo, articulando e fazendo com que os homens ajam intencionalmente para viver, se tornando, assim, o que chamamos de consciência histórica, que é tida como um fundamento da ciência histórica. É através dessa interdependência do tempo que o homem consegue orientar a sua vida bem como os seus feitos. Mas, para essas experiências do tempo servirem de orientação à vida prática, é necessário decifrá-las com tais intenções, bem como utilizar-se da narrativa para interpretar e compreender essas experiências do tempo, estas que são fenômenos do conhecimento histórico.

Rüsen (2010a) acredita que a história pode surgir por meio dos feitos, ou seja, ela pode ser entendida como resultado de concepções das ações humanas ocorridas. Uma das formas de se compreender esse aspecto é por meio da utilização da narrativa histórica. Esta, por sua vez, é um conceito que auxilia na interpretação do fundamento do conhecimento histórico na vida prática.

Partindo do princípio de que nossos sentidos são diretamente ligados à narrativa, o referido autor esclarece que há sempre uma busca em dar sentido à experiência do tempo por meio de uma narrativa que expresse uma realidade. Para isso, Rüsen (2010a) apresenta três principais aspectos que contribuem para a distinção entre uma narrativa ficcional e não ficcional. Em um primeiro momento, a narrativa se constitui como uma possibilidade do indivíduo construir, por meio das lembranças, a sua consciência histórica, sendo esta a

responsável por levar o passado a falar. Ela só acontece quando ocorre uma ligação entre passado, presente e futuro, podendo, assim, ser descrita como narrativa. Em um segundo momento, se discute a memória introduzida pela narrativa, sendo esta responsável por mobilizar a memória da evolução temporal do homem. Por fim, no terceiro aspecto, se observam os critérios determinantes das representações da continuidade, a narrativa histórica é “marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmo e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 66).

Tendo por base o pensamento do autor citado é possível perceber que há uma interação entre as ações que o homem realiza, estas que interagem na medida em que as ações presentes se utilizam de elementos de ações passadas. Uma forma nítida de perceber esse tipo de influência é através da tradição. Por meio da tradição há sempre uma rememoração de ações passadas, sendo estas repetidas sem que haja uma reflexão quanto às mesmas. Tradição é entendida como

unidade imediata entre experiência do tempo e intenção no tempo, tradição é o tempo da natureza transcendido em tempo humano, ela é a recuperação do tempo ainda antes de quaisquer resgates do tempo realizados pela consciência histórica. (RÜSEN, 2010a, p. 77).

Conforme o que foi dito, podemos entender que a tradição se mostra presente na orientação da vida de forma direta, fazendo uma inter-relação entre os tempos constituintes da consciência histórica. A tradição, quando expressa por meio da narrativa histórica, possibilita a construção de uma identidade, porém, essa identidade não é fixa, nem ao menos definitiva, é compreendida como um momento importante da socialização humana que se dá através do processo de interpretação mútua entre os sujeitos (RÜSEN, 2010a).

Retomando a discursão anterior, entendemos que Rüsen (2010a) argumenta que a narrativa histórica tem a função de desenvolver narrativas que possibilitem aos sujeitos uma total compreensão da história que está sendo relatada, de maneira que ela previna eventuais dúvidas. Assim, para que uma história seja bem narrada e repasse confiabilidade é necessário que a mesma mantenha sempre credibilidade em todos os seus sentidos. As dúvidas que surgem frequentemente na narrativa histórica são no sentido do conteúdo experiencial, na significação ou mesmo quanto ao sentido. Com base no que o autor apresenta (2010a), uma história só é considerada verdadeira quando acreditamos nela. É possível chegar à conclusão

de que a verdade da história é algo relativo e dependente do homem, pois depende do sentido que o homem atribui a ela, que pode ser ou não verdadeiro.

## 4.2 Consciência Histórica

No decorrer das nossas vidas estamos constantemente buscando direção no tempo, para compreendermos os acontecimentos passados e orientarmos as nossas ações futuras. Ao nos utilizar do tempo como orientador para a vida prática, fazemos uso daquilo que Rüsen (2010a) conceitua como consciência histórica.

Conforme nos apresenta Rüsen (2010a), a consciência histórica pode ser entendida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu modo e de si mesmo, de tal forma que possa orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (p. 57). Nesse sentido, a consciência histórica se caracteriza como o processo no qual o indivíduo estabelece a relação entre passado, presente e futuro, de modo que compreenda essa inter-relação temporal e estabeleça articulações e projeções das suas ações futuras.

Cerri (2011), ao citar os pensadores Heller e Rüsen, busca estabelecer uma aproximação, levando em consideração as semelhanças de ambos, quando concluem que a consciência histórica não é uma meta. Esta se configura como uma das condições da existência do pensamento que independe do contexto histórico, das religiões e das classes sociais, ou seja, a consciência histórica independe de fatores e acontecimentos externos ao indivíduo para se desenvolver.

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2010a, p. 78).

Assim, entendemos que a consciência histórica é algo natural do ser humano, que aflora ou ganha sentido, mediante a intencionalidade da vida prática. Através do que o homem vivencia ele pode ou não se utilizar da consciência histórica para orientar sua vida prática. O autor configura, ainda, a consciência histórica como um *fenômeno do mundo vital* que está intimamente relacionado com a vida humana prática.

Enfatizando a ideia de articulação temporal que os indivíduos estabelecem, Rüsen (2010a, p. 59) destaca que a “[...] consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir em conformidade com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências do tempo”. O indivíduo se volta no tempo para compreender a dimensão da história e caracterizar essas interpretações da experiência do tempo. Quando nos reportamos à compreensão da dimensão histórica, devemos lembrar que

o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente. [...] o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que se faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. (RÜSEN, 2010a, p.63).

Assim, é válido ressaltar que o impulso que nos faz voltar ao passado é dado pelas experiências do tempo presente, pelas situações atuais vividas que podem ser explicadas através dos acontecimentos e experiências passadas. No entanto, a constituição da consciência histórica não se limita a recuperação dos acontecimentos passados pela lembrança ou memória, pauta-se em “uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro”. (RÜSEN, 2010a, p. 65). Nesse sentido, destacamos a interdependência do agir humano e da temporalidade.

#### **4.2.1 Estágios da consciência histórica**

Conforme nos apresenta Heller (1993, p. 15), a consciência histórica, ao ser categorizada no tempo, apresenta condições e características distintas que a fazem ser dividida em estágios. Para a autora, ao longo do tempo múltiplas respostas são atribuídas à pergunta: “De onde viemos, quem somos e para onde vamos?”. São exatamente as respostas dadas a essas perguntas as responsáveis por configurar os seis estágios da consciência histórica.

Os estágios da consciência histórica que Heller (1993) apresenta são: generalidade da consciência não refletida; consciência de generalidade refletida em particularidade; consciência da universalidade não refletida; consciência da particularidade refletida em generalidade; consciência da universalidade refletida; confusão da consciência histórica, a consciência de generalidade refletida enquanto tarefa. Tais estágios são importantes para compreender a dimensão da consciência histórica no tempo, bem como a sua evolução se

comparada à concepção atual de consciência histórica. Elas obedecem necessariamente a uma sequência e os indivíduos não passam obrigatoriamente por cada estágio destacado pela autora. Para enfatizar essa ideia, recorreremos a Cerri (2011) quando cita Heller (1993) e faz menção aos estágios, dizendo que estes

colocam o tema da consciência histórica em perspectiva temporal, e permitem a somar argumentos à ideia de que esse fenômeno mental não é típico de uma ou outra cultura, mas sim uma constante antropológica, uma regularidade que pode ser encontrada em todos os seres humanos a qualquer tempo. (CERRI, 2011, p. 97).

No primeiro estágio, a generalidade da consciência não refletida, “o tempo é infinito em retrospectiva, confunde-se com o presente [...] não há ainda a noção de futuro suficientemente delimitada. [...] as narrativas míticas expressam a consciência coletiva e não podem ser corrigidas ou desmentidas”. (HELLER, 1993, *apud* CERRI, 2011, p. 87). Aqui o passado, presente e futuro não se distinguem.

Posteriormente, na consciência de generalidade refletida em particularidade, acredita-se que acontece a consciência da história, a consciência da mudança. Presente, passado e futuro começam a se distinguir e se confrontam entre si, pois se percebe que “havendo história nem tudo foi criado na ocasião cosmogônica do mito fundador”. (HELLER, 1993, *apud* CERRI, 2011, p. 89).

Em um terceiro momento, Heller (1993) destaca que na consciência da universalidade não refletida se exclui a particularidade e a universalidade se torna aparente. As pessoas passam a buscar a salvação acreditando que esta depende da relação com a universalidade, ao mesmo tempo que buscam orientações vindas do criador.

Quando ocorre a consciência da particularidade refletida em generalidade, no quarto estágio, Heller (1993, *apud* CERRI, 2011) assinala uma tentativa de interagir todas as histórias do povo em uma história comum, bem como a separação entre natureza, cultura e o estabelecimento do que se pode mudar ao longo da experiência humana.

Ao abordar a consciência da universalidade refletida no quinto estágio, Heller (1993) chama a atenção para o fim da pluralidade de histórias e a busca pela compreensão de uma única história universal. Para Heller (1993, *apud* CERRI, 2011, p. 93) “[...] chama-se de universalidade refletida porque diferentes visões (e projetos) sobre o futuro em uma mesma sociedade debatem-se entre si, uma vez que o futuro é aberto [...]”, compreende-se que as pessoas buscam diferentes visões sobre o futuro.



Por fim, Heller (1993) apresenta o sexto estágio, a confusão da consciência histórica, a consciência de generalidade refletida enquanto tarefa. A autora afirma que esse estágio se encontra em formação e destaca responsabilidade planetária como saída para um dos grandes dramas da consciência humana.

## 5.0 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 5.1 Leitura de imagens

Tomamos como base Chartier (1991) para fazer referência ao conceito de leitura. Partindo do pensamento de que “[...] a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo e com o outro [...]” (CHARTIER, 1991, p. 181), fizemos uso do filme com o objetivo de provocar uma leitura ampla que envolva diversos aspectos e que se distancie da mera codificação, possibilitando o reconhecimento e a aproximação do leitor/espectador com o mesmo, garantindo, assim, a construção de sentido e representações. É imprescindível considerar que cada espectador desenvolve a sua própria leitura levando em consideração as práticas letradas, culturais e de estrutura social nas quais está inserido.

A leitura é um dos aspectos importantes para o nosso trabalho, pois compreendemos que a mesma não está limitada apenas à codificação de letras ou códigos, mas se enquadra também em um processo de análise de mídias visuais, podendo ser utilizada na aferição de filmes. Adotamos, então, o filme de animação como um texto, este que podemos ler, interpretar e atribuir significado com base no que retrata.

Para um melhor entendimento do conceito de leitura, reportamos-nos a Chartier (1991) quando fala do encontro entre o "mundo do texto" e o “mundo do leitor” ao citar Ricoeur (1985).

A operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades [...] as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é percebido por seus leitores (ou ouvintes). (CHARTIER, 1991, p. 178).

Dessa forma, entendemos que a leitura apresenta em sua construção de sentidos aspectos que variam de acordo com o contexto e com as múltiplas interpretações que os leitores podem atribuir a um texto, ou seja, a construção de sentidos dessa modalidade é variável e acontece de acordo com a interpretação e visão do leitor sobre o texto (ou escuta), levando em consideração que cada um vai ter uma diferente visão.

Vivemos em uma sociedade em constante modificação e, para que possamos entender o mundo ao nosso entorno, necessitamos de uma leitura, uma visão ampla e crítica que nos permita observar, interpretar e compreender os acontecimentos e transformações que atingem

o meio social, bem como as nossas vidas. Enfatiza-se, aqui, a ideia de que o conceito de representação em Chartier (1991) é para uso de leitura do mundo também. A construção dessa leitura é possível por meio das representações que criamos através de textos, fatos e situações vivenciadas, nas quais construímos perfis, concepções, ideias, relações, sentidos e opiniões próprias que nos movem enquanto leitores e nos fazem membros atuantes da sociedade. Ainda para o mesmo autor, a leitura é uma prática presente em gestos, espaços e hábitos.

Com o objetivo de compreender as representações e significados que os jovens do 8º ano do ensino fundamental constroem a respeito do mundo do trabalho no capitalismo, utilizamos os filmes de animação “Vida de Inseto” (1998) e “Formiguinha Z” (1998) para que os mesmos pudessem desenvolver suas próprias leituras e, posteriormente, traçar uma relação entre os filmes e a nossa sociedade, construindo, assim, as suas representações do trabalho no capitalismo. Utilizamos o filme com a finalidade de provocar no leitor/espectador reflexões e atribuições de sentido, ampliando, assim, a sua concepção de leitura e conferindo significações que lhes são próprias.

Corroborando com Rosenstone (2010), o filme tem a intenção de ensinar uma lição, assim como fazer com que o espectador vivencie o momento passado e os sentimentos originados naquele momento. Podemos entender que os filmes têm suas particularidades e vão além da transmissão de uma mensagem, provocando no espectador uma possível reação. Dessa forma, entendemos que deve haver uma proximidade entre o filme e o espectador, esta que, por sua vez, deve ser feita através da leitura.

## **5.2 Representação em Roger Chartier**

Tivemos como objetivo geral da pesquisa compreender e interpretar as considerações tecidas pelos jovens a respeito do mundo do trabalho no capitalismo, mediados pelo cinema de animação. Para tal, fizemos uso de alguns conceitos-chaves, dentre eles destacamos o conceito de representação em Chartier (1991) para análise e fundamentação dos dados coletados na pesquisa.

Assim como nos diz o referido autor, a representação é um dos principais conceitos empregados na sociedade e por isso é vista como um dos mais valiosos instrumentos de análise social. Para concretizar essa ideia, podemos enfatizar o fragmento em que o autor (1991) diz “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. (CHARTIER, 1991, p. 177). Dessa forma, podemos entender que as

representações se fazem presentes no meio social e garantem a cada indivíduo a sua atuação e a compreensão da realidade, dando a entender que as mesmas apresentam uma função coletiva, garantindo a comunicação entre os diferentes grupos da sociedade.

Para Chartier (1991, p. 183), as representações coletivas são “[...] matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. O autor faz, ainda, menção às modalidades de relação da representação com o meio social, trazendo Mauss e Durkheim.

Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e a noção de “representação coletiva” autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidades, três modalidades de relação como o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183).

Tendo como ponto de análise as modalidades apresentadas na citação acima, é notória a complexidade do conceito de representação coletiva, bem como a articulação e comunicação entre as classes ou os grupos. Os autores trazem diferentes ideias de relação com o mundo social, destacam o trabalho de limitar e classificar os diferentes grupos que compõem a sociedade. Em outro momento, destaca as práticas que visam reconhecer uma identidade social e exibir uma maneira própria do grupo ou da classe. Por fim, destaca, mais uma vez, formas institucionalizadas que marcam de modo visível a existência de um grupo ou classe. Confirma-se, assim, a ideia de que as classes se comunicam por meio das representações.

Chartier (1991) destaca, ainda, uma via dupla em relação ao mundo de construção das representações. Uma delas pensa a construção da identidade por meio da relação de força entre representações ditas por quem tem mais poder; a outra considera a tradução do crédito dado às representações que os grupos têm de si próprios.

Como apresentamos anteriormente, a criação das representações está fortemente relacionada com o processo de leitura de cada indivíduo. Tem-se a ideia de que, por meio da leitura de uma situação, seja por meio de uma imagem real ou imaginária, o indivíduo cria sua reprodução.

Utilizamos-nos, assim, dos filmes de animação que retratam a vida de insetos, tendo como metáfora a estrutura de organização da vida humana e o mundo do trabalho capitalista para provocar nos jovens uma leitura e a conseqüente construção de uma imagem.

Para Chartier (1991), as definições antigas de representação abordam que esse conceito apresenta duas visões de sentidos contraditórios, pois “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. (CHARTIER, 1991, p. 184). Dessa forma, compreende-se a representação como substituição do objeto ausente.

Tendo como apoio a ideia de que “a representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe por uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é [...]”, Chartier (1991, p. 184) aponta aqui a construção de uma imagem de um objeto concreto ausente. Já a afinidade entre imagem presente e um objeto ausente consiste no fato de que “uma relação decifrável é, portanto, postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer, é claro que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser”. (CHARTIER, 1991, p. 184).

### **5.3 Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa monográfica tem por finalidade compreender como os jovens constroem suas concepções e significados por meio do cinema de animação através do mundo do trabalho no capitalismo. A pesquisa foi desenvolvida efetivamente em maio de 2016, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Cunha Lima, localizada na Cidade de Remígio – PB. Para concretizar a realização da mesma, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa de tipo descritiva, trabalhamos com entrevista semiestruturada e grupo focal, considerado “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. (MORGAN, 1997, *apud* GONDIM, 2003, p. 151). O grupo focal foi formado por cinco jovens do 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre doze e quinze anos de idade.

Tivemos como intenção analisar as representações construídas pelos jovens por meio dos filmes de animação “Vida de Inseto” (1998) e “Formiguinha Z” (1998). Mediante o intuito de conseguir alcançar os objetivos traçados na pesquisa, selecionamos e analisamos inicialmente as mídias. Pondo em vista a limitação do tempo nas aulas, bem como os objetivos traçados na pesquisa, se tornou necessária a edição dos filmes que são de longa

duração. Fizemos a seleção das cenas relevantes e significativas dos filmes, as quais foram gravadas em um DVD por um profissional para facilitar a exibição aos jovens entrevistados em sala de aula.

Para uma melhor efetivação da investigação, e considerando que “[...] um roteiro previamente estabelecido orienta o pesquisador sobre o que deseja saber da pessoa ou do grupo que é entrevistado [...]” (MALHEIROS, 2011, p. 196), elaboramos um roteiro de entrevista aberto e flexível, que abordava o tema proposto e direcionava aos objetivos da pesquisa. Este estava composto de quinze perguntas com a seguinte divisão: perguntas destinadas a conhecer o perfil dos entrevistados; perguntas voltadas a entender o que os entrevistados compreenderam a respeito dos filmes e, por último, perguntas que possibilitaram aos entrevistados promover uma relação entre os filmes e o cotidiano. Assim sendo, pensamos em uma forma de aproximar os jovens aos temas e objetivos propostos pela pesquisa.

Em um segundo momento, escolhemos a escola em que seria desenvolvida a pesquisa. A opção pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Cunha Lima se deu mediante a minha aproximação com a mesma, por ter estudado nela, bem como pela sua receptividade a projetos e atividades que lhes são apresentados. O primeiro contato com a escola aconteceu em dezembro de 2015, quando apresentei a pesquisa e seus objetivos à gestora adjunta, que prontamente autorizou a realização da mesma e se dispôs, juntamente com toda a equipe técnica da escola, a contribuir com o que fosse necessário.

Mediante a autorização da diretora para realização da pesquisa, foram necessárias algumas visitas à escola. Uma investigação foi desenvolvida com o objetivo de analisar o desenvolvimento de todos os recursos utilizados para a análise. Avaliando assim, as perguntas, a exibição dos filmes, o tempo destinado para realização da pesquisa, o entendimento dos entrevistados, a disponibilidade dos mesmos, espaço disponível na escola, dentre outros aspectos que percebemos como relevantes. Dessa forma, fizemos um primeiro contato e montamos um grupo de treze jovens, que cursavam o 9º ano do ensino fundamental, para esse primeiro contato. A definição dos alunos que integraram esse grupo focal foi feita por um professor, em uma turma com mais de trinta alunos; treze se dispuseram a participar da pesquisa. Mesmo sendo uma quantidade excedente de membros para formar o grupo focal, resolvemos prosseguir com a pesquisa, tendo em vista que se tratava de uma investigação experimental.

Por conta de algumas dificuldades encontradas na realização do trabalho experimental, como o curto tempo disponível, não foi possível aplicar todas as etapas programadas para o

desenvolvimento do mesmo. Por isso, tivemos apenas a exibição dos dois filmes editados, “Formiguinha Z” (1998) e “Vida de Inseto” (1998), bem como uma sucinta discussão após cada filme.

Mesmo com as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa experimental, como o número excedente de membros no grupo, pouco tempo disponível, a não utilização de todos os recursos planejados, dentre outros que dificultaram a coleta dos dados, conseguimos concretizar nosso trabalho, este que pode ser visto de um modo geral como muito proveitoso. Os jovens que compunham o grupo focal tiveram uma participação ativa, mesmo predominando as respostas curtas. Através das respostas apresentadas por eles foi possível perceber que compreenderam o tema central dos filmes e conseguiram fazer relação dos mesmos com o cotidiano.

Tendo em vista que esse primeiro contato teve como objetivo principal a aproximação entre a pesquisadora e a escola/entrevistados, assim como a avaliação da eficácia dos recursos utilizados, voltamos ao colégio no início do mês de maio de 2016 para a efetivação da pesquisa. Na referida data a pesquisa foi realizada com um grupo focal de 05 jovens, a entrevista, posteriormente, foi transcrita e analisada com base em todo um escopo teórico utilizado.

A escolha dos participantes que compuseram o grupo focal aconteceu de forma livre, de acordo com a disponibilidade e interesse dos alunos. Após conversa com a gestora e a professora presente na sala de aula, os alunos que pretendiam contribuir com a pesquisa foram liberados das aulas subsequentes. Inicialmente, dez alunos se dispuseram a participar. Mediante algumas dificuldades, isso não foi possível, pois não tínhamos espaço disponível para a realização da coleta dos dados, não tínhamos tanto tempo disponível, não utilizamos o horário do intervalo por causa do barulho, bem como a liberação dos alunos para os jogos estudantis (evento que acontece todos os anos na cidade), mediante essas dificuldades, cinco alunos participaram efetivamente da entrevista.

A coleta dos dados aconteceu nas dependências da própria escola, mais precisamente na biblioteca, único espaço propício e disponível no momento. Após fazerem uma prova, os alunos foram encaminhados para a biblioteca. Inicialmente, se fez necessária uma explicação da sequência de atividades a ser desenvolvida, assim como a apresentação dos jovens pertencentes ao grupo focal. A coleta dos dados se desencadeou em dois momentos: a exibição dos filmes que, após editados, tinham um tempo de duração de aproximadamente 60 minutos. Apresentamos a filme “Formiguinha Z” e em seguida saímos para o intervalo da escola, que dura cerca de 15 minutos. Na sequência, voltamos para a biblioteca e assistimos

aos clipes do filme “Vida de Inseto”. O momento posterior consistiu na entrevista, realizada de forma coletiva, com duração de aproximadamente 45 minutos. Nesse momento, os alunos foram interrogados seguindo o roteiro de orientação, buscando entender quais foram as visões, as representações, as conclusões, as relações que conseguiram articular e os significados atribuídos aos filmes. Durante a entrevista os jovens envolvidos estiveram livres para apresentar suas falas, o que possibilitou o diálogo e a exposição das ideias e dos sentidos construídos através da exibição dos excertos dos filmes. Por fim, os jovens responderam algumas perguntas. Dentre estas, quatro foram respondidas de forma escrita.

Fizemos a gravação em áudio e coletamos apenas algumas fotos da equipe. O passo seguinte foi a transcrição da entrevista na íntegra e posteriormente a análise dos discursos dos jovens, tendo como fundamento todo o referencial teórico que subsidia a pesquisa. No decorrer da análise da entrevista, os jovens tiveram as suas identidades preservadas, sendo identificados por pseudônimos.



## 6.0 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos resultados da pesquisa, observamos que os jovens entrevistados têm o hábito de assistir a filmes de diferentes gêneros, mas não estavam habituados com filmes do gênero de animação. Apesar de não terem familiaridade com os filmes apresentados, os jovens conseguiram identificar os temas centrais, alguns pontos relevantes, bem como atribuir sentido e relacionar os mesmos com a sua vivência cotidiana.

Ao questionar os jovens, qual filme lhes chamou mais atenção e o que chamou mais atenção no filme, eles afirmam ter se identificado com o filme “Vida de Inseto”. Tomamos como exemplo dessa identificação as falas abaixo:

- “Vida de Inseto”, porque ele esclarece mais o que acontece no dia a dia na vida humana. (Bianca).
- Eu gostei mais do “Vida de Inseto”, porque ele mostra mais a realidade. (Maria).

Desse modo, percebe-se na fala das jovens que ambas se identificaram com o filme que aborda de forma similar a realidade que lhes é comum, ou seja, atribuíram maior significado ao filme que consideram retratar da melhor forma a organização social e de trabalho na qual estão inseridas. Podemos ver isso nos trechos da fala, de Bianca “[...] acontece no dia-a-dia na vida humana.” e Maria “[...] mostra mais a realidade”.

Diante dos depoimentos de Bianca e Maria, percebemos que os alunos entrevistados conseguiram identificar a verdade na História. De acordo com Rüsen (2010a, p. 74), podemos entender que

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.

Com base na citação acima, podemos entender que, possivelmente, os jovens entrevistados se baseiam na História para estabelecer algumas relações entre as narrativas

históricas dos filmes e a sociedade no contexto capitalista. Assim sendo, os entrevistados conseguiram estabelecer comparações e exemplos no decorrer da entrevista, entre o contexto fílmico e a sociedade em que estamos inseridos.

Em relação ao modelo organizacional de trabalho realizado nas colônias de insetos, as quais os filmes representam, os jovens destacam algumas características, estas que podemos apreender e atribuir sentido. No decorrer da entrevista os jovens se referem ao trabalho realizado pelos membros da colônia como um trabalho “puxado”, que é realizado de forma forçada, sem descanso. Destacam também a realização do trabalho em equipe, a divisão de tarefas entre os membros das colônias e a dominação dos grupos mais fortes. De acordo com Logny (2009), se torna crucial a questão do uso do cinema como testemunho do mundo contemporâneo. Assim sendo, é possível considerar que os jovens construíram representações do mundo do trabalho no capitalismo por meio dos filmes, ou seja, por meio das representações e dos conceitos próprios criados em relação à organização do trabalho em nossa sociedade. Os jovens identificaram características, mostrando que detiveram a sua atenção voltada para estrutura organizacional do trabalho nas colônias, colocando em foco as especialidades do trabalho em conjunto e a união entre as equipes, o trabalho exaustivo e sem limites em que membros das colônias eram submetidos.

- Eram forçados a trabalhar. (Maria).
- Trabalhavam em troca do nada. (Bianca).

Uma das especificidades que se faz presente no modo de produção capitalista é a dominação de um grupo perante outro, característica essa destacada pelos entrevistados como presente nos filmes. Vejamos no trecho abaixo a relação que Bianca faz entre os filmes vistos e um exemplo comum presente na nossa sociedade, quando foi questionada se existe algum tipo de dominação na nossa sociedade.

- Sim, respondeu Bianca.
- Como acontece essa dominação de um grupo sobre o outro? Insiste perguntando.
- Que, tipo... Se a pessoa arrumar um emprego aqui... Aqui mesmo é assim. Como os chefes são ignorantes, se você não fizer uma coisa do jeito dele, quando for, no outro dia, você já não tá mais trabalhando lá, você já é botado pra fora, exemplificou Bianca.

No depoimento de Bianca, podemos ver que consegue compreender o questionamento que lhe foi feito, pois ela consegue trazer um exemplo do seu conhecimento para expressar

sua opinião. No exemplo citado, nota-se que há uma compreensão da hierarquização existente na estrutura de trabalho capitalista, pois é por meio de um exemplo que destaca um possível acontecimento em um ambiente de trabalho que ela estabelece uma relação entre os filmes que assistimos e a nossa sociedade. Dessa forma, podemos supor que os jovens completam seus pensamentos com base em uma possível tradição.

Segundo Rösen (2010b, p. 77), “[...] tradição é, pois, o modo pelo qual o passado está presente nas referências de orientação da vida humana prática”. Desse modo, podemos dizer que a jovem tem sua fala baseada na tradição, conseguindo então, construir uma relação entre a dominação vista na sociedade dos insetos e a nossa, comparando à estrutura de trabalho capitalista.

Buscamos analisar, ainda, as representações que os jovens entrevistados constroem a respeito dos personagens dos filmes, Flik de “Vida de Inseto” (1998) e Z de “Formiguinha Z” (1998), que são considerados diferentes por discordarem da organização social e do trabalho da sociedade onde estão inseridos. Para entender as representações dos mesmos, questionou-se porquê Flik e Z eram consideradas diferentes. Por meio das afirmações dos entrevistados, podemos construir uma noção de como os mesmos representam tais indivíduos.

- Porque eles queriam fazer diferente, a diferença na colônia. (Luana, 14 anos).
- O que eles buscavam? Indaguei.
- Inovação. (Maria).
- Eles buscavam descobrir, assim... coisas novas. (Bianca).

Fazendo um paralelo entre as falas de Bianca, Luana e Maria, percebemos que as mesmas se manifestam de maneira semelhante. Dentre as respostas proferidas há certa concordância, pois consideram os personagens diferentes e inovadores, os quais buscam descobertas e meios de melhorar a sua qualidade de vida e de trabalho. Essas representações semelhantes podem ser explicadas pela construção da identidade que se caracteriza como

uma relação dos homens e dos grupos humanos consigo mesmos, a qual se põe, por sua vez em relação com os demais homens e grupos humanos. Identidade é um momento essencial da socialização humana. (RÜSEN, 2010b, p. 86-87).

Assim, essa possível semelhança nas representações pode ser atribuída à relação e à interação entre os mesmos, visto que são pertencentes a um mesmo grupo social e estão diariamente interagindo entre si, contribuindo sempre para a construção de suas identidades.

Os entrevistados não mencionam diretamente que os personagens Filk e Z são cruciais ao trabalho, nos dando a impressão de que não compreenderam tais personagens como críticos do modo de produção capitalista.

No intuito de compreender quais as representações que os jovens entrevistados construíram a respeito do perfil dos operários, fizemos o seguinte questionamento: “qual é o perfil desejado para se ter um bom operário?”. Notou-se, então, que os jovens permaneceram calados, o que pode configurar, em um primeiro momento, que os mesmos não compreenderam o questionamento. Em seguida fizeram as seguintes declarações:

- Ele tinha que ter um porte físico. É... que pudesse cavar. Não era tipo o Z. No caso, entre os outros ele era o mais fraco e que não tinha mais condições. (Maria).
- Que eles, os operários, eram considerados de baixa qualidade e os soldados, eles sempre eram mais... Se juntavam mais com o chefe pra... tipo combinar com o chefe o trabalho deles. (Bianca).
- Eles tinham que ter picaretas para cavar o túnel, capacetes pra... (Carlos, 13 anos).

Nas falas acima podemos perceber que houve uma mudança na compreensão da qualidade de bom operário por parte dos alunos, pois as duas primeiras falas, das alunas Maria e Bianca, respectivamente, mostram que ambas construíram representações voltadas para as características físicas e as qualidades, estas que divergem da fala de Carlos, que vê um bom operário como aquele que tem ferramentas apropriadas para o trabalho e equipamentos de proteção. Dessa forma, percebemos que os alunos não se prenderam ao desempenho das atividades, mas a traços visuais que caracterizam o perfil de um bom operário.

No depoimento de Bianca supõe-se que ela consegue fazer uma divisão entre soldados e operários utilizando a seguinte expressão: “Os operários, eram considerados de baixa qualidade e os soldados. Eles sempre eram mais...”. Isso nos leva a entender que Bianca compreende o conceito de divisão social e consegue distinguir as classes dos operários e dos soldados. A entrevistada traça um determinado perfil para as classes. Na sua visão os operários são considerados de “baixa qualidade”, ou seja, são menos favorecidos socialmente; os soldados ela denomina como os que “eram mais”, dando o sentido que a classe dos soldados é relevante e detém maior poder e importância.

O pensamento de Logny (2009), de que o cinema pode ser compreendido como fonte histórica, não apenas por conta das representações da realidade, mas por fazer surgir maneiras

de pensar, agir, ver, sentir e de fazer, pode ser empregado no discurso da jovem Bianca, este que constrói suas impressões filmicas e conceitos em relação à divisão de classes.

Fazendo um paralelo entre a nossa sociedade e a sociedade apresentada no filme “Vida de Inseto” (1998), buscamos entender o que os entrevistados viram representados nos filmes e ainda hoje acontece em nossa sociedade. Vejamos a relação e exemplificação que uma das alunas entrevistadas faz.

- Eu vou dizer, mas eu acho que vocês vão rir da minha cara. Tipo, quando os gafanhotos vão chegando invadindo tudo, é a mesma coisa de quando uma pessoa compra uma coisa e não tem... Tipo assim... Eu compro uma coisa a você, aí eu não lhe pago, aí você vai lá na minha casa cobrar e eu não pago a você de novo. Aí você dá um prazo, aí quando chega o prazo daquele dia você vai lá de novo e eu não tenho lhe pagado, você contrata umas cinco pessoas e vai na minha casa, armados. Vai gerar aquela confusão. (Bianca).

Por meio da fala da jovem Bianca, podemos identificar uma relação entre os filmes e a vida cotidiana atual. Percebe-se que a mesma busca, por meio da lembrança, enfatizar o seu discurso. Com base nos pensamentos de Rüsen (2010b, p. 63), compreendemos a lembrança como um processo que

[...] flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar as experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa.

Com base na colocação do autor podemos supor que a jovem Bianca mobiliza a sua lembrança com o objetivo de interpretar o contexto social em que está inserida, ou seja, recorre à lembrança para interpretar as experiências por meio da narrativa, se utilizando da consciência histórica. Por consciência histórica, entendemos como “[...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”. (RÜSEN, 2010, p. 58).

Concebemos como objetivo o de verificar as representações construídas pelos jovens sobre a relação entre educação e o modelo de organização de trabalho presente nos filmes. Para isso, provocamos discussões a respeito dos filmes e dos temas estudados em sala de aula. Vejamos a passagem da entrevista em que abordamos essa relação.

- Vocês conseguiram identificar nos filmes algum tema que estudaram na sala de aula? Perguntei.
- A inclusão social. (Maria).
- A desigualdade. (Milena, 13 anos).
- A inclusão social em que sentido. (Maria).
- Como Luana falou, ser mais que os outros. Mesmo tendo mais poder, eles discordam dos outros, como aconteceu em Vida de Inseto, enfatizou Maria.
- O *bullying*. (Bianca).
- Cite alguma coisa que você viu no filme, solicito a Bianca.
- Na hora que ele pega a formiguinha bebê pelas anteninhas. (Bianca).

É interessante ressaltar que nas falas acima, as jovens destacam a inclusão social e a desigualdade como temas estudados em sala de aula. Bianca por sua vez, destaca o *bullying* como assunto estudado. No entanto, ambas as entrevistadas se referem a temas não necessariamente presentes nos livros didáticos ou estudados formalmente em sala de aula, mas que possivelmente possam fazer parte da formação de valores da escola em que estudam, ou seja, são aspectos que vão além do que é estudado nos livros didáticos e na sala de aula. Podemos afirmar que “Só a consciência histórica, mediante seu recurso rememorativo às experiências do tempo passado, fornece ao presente uma orientação no tempo que, no movimento do agir, não é percebida”. (RÜSEN, 2010b, p. 80). Nesse sentido, podemos supor que as jovens fazem uso da sua consciência histórica para buscar respostas e compreender o seu presente.

Buscamos analisar o conhecimento dos jovens alunos entrevistados a respeito da temática do trabalho. Vejamos abaixo o que obtivemos como resposta, em relação à impressão que os jovens construíram sobre o trabalho.

- A gente viu que os filmes tratam sobre a questão do trabalho. Pra vocês o que é trabalho? Eu quero que vocês descrevam da maneira de vocês, como vocês pensam, perguntei.
- O trabalho no filme é coletar alimentos para no inverno eles tarem com muito estoque de alimentos para abrir. (Carlos).
- Para mim, o trabalho é quando você trabalha para outra pessoa, mas mesmo assim ele não lhe obriga a fazer coisas que não é da sua obrigação (Maria).
- Pra mim trabalho é um modo de viver, um modo de fazer a diferença na sociedade. (Luana).
- Trabalho é tipo assim, trabalhar sem ter folga ou igual o filme mostrou, que na vida de inseto eles trabalhavam muito sem ter descanso. (Milena).
- Trabalho em equipe e dividir as atividades e respeitar uns aos outros. (Bianca).

Com base nos depoimentos dos jovens, podemos ressaltar que a maioria constrói suas representações com base nas experiências e vivências cotidianas da sociedade em que estão inseridos. Assim sendo, conceituam o trabalho se baseando na estrutura organizacional de trabalho no modelo capitalista. Porém, outros se expressam tendo como base as representações de trabalho contempladas nos filmes. Podemos atribuir a construção de tais conceitos à tradição, esta que “[...] é, portanto, a suma nas quais estão presentes os resultados por ações passadas” (RÜSEN, 2010b, p. 76).

## 7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da pesquisa, concluímos que os filmes se caracterizam como um ótimo recurso que pode ser incluídos como ferramenta didática na sala de aula, pois, como afirma Logny (2009), o cinema pode ser tido como fonte histórica, tanto por conta das representações da realidade, específicas e datadas, como por fazer surgir maneiras de pensar, agir, ver, sentir e de fazer. Igualmente ao pensamento do autor, confirmamos que os filmes nos possibilitam discutir questões relacionadas ao contexto social de trabalho, contribuindo com a formação crítica dos indivíduos, pela busca por uma emancipação através da cultura. Assim, percebemos que o cinema também tem ação educativa.

Sabemos que os filmes de animação são vistos muitas vezes como obras inferiores, que não possuem bons temas ou personagens importantes. Porém, por meio da pesquisa que desenvolvemos, podemos comprovar que as obras cinematográficas de animação ganham cada dia mais destaque com o grande crescimento das tecnologias, assim como maior importância no cenário cultural. Nesse contexto, vimos que os filmes de animação reproduzem em suas narrativas filmicas as ideologias e realidades existentes na sociedade, sendo assim, dotados do que Ferro (1992) chama de verdades históricas.

Por meio das narrativas filmicas, os jovens participantes da pesquisa compreenderam a temática central abordada e conseguiram atribuir sentidos e significados aos planos e sequências que consideraram mais expressivos. Entenderam os filmes como sendo dotados de verdades históricas, as quais possibilitam uma relação entre suas narrativas históricas e a sua realidade sócio-política-econômica atual. Dessa forma, podemos enfatizar o uso do cinema como uma ferramenta de contribuição para formação e construção do conhecimento histórico e contemporâneo. Além do mais, os filmes de animação caracterizam-se por sua forma diferenciada e atrativa de ensinar sobre o mundo do trabalho no capitalismo.

Os jovens conseguiram perceber os filmes como metáfora dos acontecimentos cotidianos da vida humana. Entendemos, pois, que os jovens identificam verdade na narrativa histórica dos filmes. Segundo Rüsen (2010a, p. 67), “[...] mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo”. Os jovens constroem representações da evolução temporal à medida que conseguem fazer relações entre o passado, o presente e o futuro. Fazem isso de modo a refletirem o mundo do trabalho, se utilizando das narrativas vistas nos filmes e acionando o pensamento para trazer exemplificações das ações passadas. Nesse momento, os jovens fazem uso da



História, seja por meio do acionamento das lembranças ou por meio das tradições, para orientar e compreender o presente.

Por meio das narrativas, percebe-se que os jovens estabelecem uma relação entre o modelo organizacional de trabalho realizado nas colônias de insetos com o contexto social em que estão inseridos. Referem-se ao trabalho como algo exaustivo, sem descanso, realizado forçadamente e em equipe. Ressaltam também a divisão de tarefas entre os membros das colônias e a dominação dos grupos mais fortes, destacando que um bom operário é, respectivamente, o que apresenta boas características físicas e bons utensílios de trabalho. Enfatizam, nesse momento, a compreensão da estrutura hierárquica e organizacional presente nos grupos sociais da sociedade capitalista tanto quanto das narrativas históricas.

Um aspecto marcante na nossa análise foi o fato dos jovens considerarem os personagens principais dos filmes, Filk e Z, como críticos ao trabalho, ou seja, à realidade e às situações que se submetem cotidianamente. Apesar de os jovens verem esses dois personagens como diferentes, que fogem das regras impostas pelas colônias e o modo de produção, tanto fisicamente quanto comportamentalmente, não os consideram críticos do modo de produção capitalista. Constroem a noção de que os personagens buscam sempre uma melhoria de vida, saindo da situação que lhes é desagradável e/ou desfavorável socialmente.

Observamos que, para os jovens, as narrativas históricas trazem temas que vão além dos conteúdos presentes nos livros didáticos ou que são estudados formalmente em sala de aula. Destacam temas como a inclusão social, desigualdade e o *bullying*. Estes, possivelmente, fazem parte da formação de valores da sua escola. Com base no que os jovens nos apresentam, compreendemos que fazem uso da representação, que segundo Chartier (1991), nos permite ver o ausente.

Os jovens construíram suas representações do trabalho com base nos filmes e nas experiências e vivências cotidianas da sociedade. Apreendem e relacionam as verdades históricas dos filmes com as suas vidas relativas à prática social. No entanto, um dos jovens representa o trabalho com base apenas nas narrativas fílmicas, o que nos faz perceber que ele não conseguiu fazer relação das obras fílmicas com o cotidiano social que está inserido.

Por fim, concluímos que os filmes de animação “Formiguinha Z” (1998) e “Vida de Inseto” (1998) foram importantes ferramentas de mediação entre os sentidos e significados construídos com os jovens a respeito do mundo do trabalho no capitalismo. Compreendemos que estes apresentam verdades em suas narrativas históricas ao abordarem a temática do mundo do trabalho no capitalismo no século XX. Consideramos, pois, que as verdades históricas presentes nestes filmes podem “[...] infundir em um povo, em uma noite, tanta

verdade histórica quanto muitos meses de estudo”. (SILVA, 1971 *apud* ROSENSTONE, 2010, p. 28). Logny (2009) enfatiza que as imagens cinematográficas ganham o direito e estatuto de documentos históricos. Em face disso, a utilização de mídias visuais durante a pesquisa monográfica foi compreendida como documentos históricos que nos possibilitam chegar ao entendimento da realidade, bem como a formação de uma visão crítica e reflexiva perante o tema abordado.

## 8.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Disponível em: <https://brito964.files.wordpress.com/2013/06/o-que-c3a9-trabalho-suzana-albornoaz.pdf>  
Acesso em: 06 abr. 2015
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).  
Acesso em: 24 nov. 2017.
- CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO. A. [et al]. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 115-141.
- CAVALCANTI, Senyra Martins [et al]. CINEDUC: **Articulando cinema, história e educação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014. Anais eletrônicos. Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_08\\_2014\\_09\\_37\\_28\\_idinscrito\\_75\\_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_08_2014_09_37_28_idinscrito_75_4eb08460b5711bc546ddd2197beb6890.pdf)>. Acesso: 28 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. **A extensão universitária como espaço de formação continuada e complementar para o trabalho com filmes históricos na educação básica**. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – ENID, 4, 2014. Anais eletrônicos. Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_04\\_11\\_2014\\_22\\_01\\_53\\_idinscrito\\_1184\\_86bc368d6f2e8abc607703a4c60e71a2.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_22_01_53_idinscrito_1184_86bc368d6f2e8abc607703a4c60e71a2.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista das revistas, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010)>. Acesso em: 20 out. 2016.
- DOLL JR, William E. Os remanescentes do currículo. In: **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p.55-72
- FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 25-47.
- FORMIGUINHAZ. Direção: Eric Darnell; Tim Johnson. YouTube. Vídeo 1998. Internet (67 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LkdkVNfQ2EA>>. Acesso em 02 dez. 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Rio de Janeiro: Editora Nova Letra, 1993.

JOVINO, Wildiana Katia Monteiro. **Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista,** 01/01/2011 175 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará Biblioteca Depositária UECE. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#40>>. Acesso em: 14 mar. 2015

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf>>. Acesso em: 12/02/2015

LOGNY, Michèle. O cinema como fonte da história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história.** Salvador: Ed. UFBA: São Paulo: UNESP, 2009. p. 99-131.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LCT, 2011.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores em tecnologia no Brasil em debate ' 01/08/2011 2012 f.** (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás Biblioteca Depositária: BC-UF. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#40>>. Acesso em: 14 mar. 2015

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena [et al]. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual.** 2ª. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

PINTO, Cláudio. Trabalho e capitalismo Global: O Mundo do Trabalho Através do Cinema de Animação. In: **Desenhos Animados: entretenimento e ideologia do capital na formação infanto-juvenil.** Bauru, SP: Canal 6, 2011. p. 79-96.

RAMALHO, Felipe de Castro. **Cinema de Animação: Filmes e Metáforas para Crianças e Adultos, Brasil.** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/felipedecastroramalho/cinema-de-animao-filmes-e-metforas-para-criancas-e-adultos>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

ROSENSTONE, Robert. A. Ver o passado. In: **A história nos filmes, os filmes na história.** São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 27-54.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UnB, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Elenir Araújo. **A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme “tempos modernos”, de Charles Chaplin.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI. Anais eletrônicos. Campina Grande: Realize eventos científicos e editora, 2014. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revista/cintedi/trabalhos>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SOUZA, Maria Lúcia Cidade de. **O modelo organizacional da fábrica e da empresa utilizado na organização da escola.** 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia), Florianópolis, 2007.

VIDA de Inseto. Direção: John Lassiter; Andrew Stanton. YouTube. Vídeo 1998. Internet (71 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o2OBeG334ro>>. Acesso em: 02 dez. 2015.