

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA**

PATRICIA DA SILVA BARBOSA

**CINEMA E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)**

JUAZEIRO-BA

2022



PATRICIA DA SILVA BARBOSA

**CINEMA E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus III, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Conceição da Silva Paiva

Juazeiro-BA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B238c Barbosa, Patrícia da Silva

Cinema e educação: um estudo de caso da experiência fílmica do Prove em escolas estaduais de Juazeiro (BA) / Patricia da Silva Barbosa. Juazeiro-BA, 2022.
172 fls.: il.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Carla Conceição da Silva Paiva.
Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

1. Cinema e educação. 2. Projeto Produção de Vídeos Estudantis – Prove.
3. Escolas estaduais – Juazeiro-BA. 4. Semiárido urbano – Juazeiro-BA. 5. Escolas
públicas. I. Paiva, Carla Conceição da Silva. II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. III. Título.

CDD: 371.335

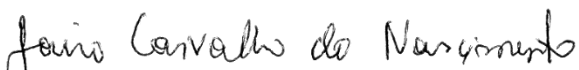
FOLHA DE APROVAÇÃO
"CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO
PROVE EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)"

PATRICIA DA SILVA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 22 de agosto de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professora Dra. CARLA CONCEIÇÃO DA SILVA PAIVA (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Multimeios
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp



Professor Dr. JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Professor Dr. JOSIAS PEREIRA DA SILVA (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras que contribuíram compartilhando suas experiências, aos estudantes que permitiram a análise de seus vídeos e aos gestores das escolas participantes, toda a minha gratidão pela receptividade e auxílio ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

Às pessoas que atenderam aos meus chamados em busca de informações e fontes que compuseram páginas desse estudo, muito obrigada.

À professora Carla Paiva pela parceria em mais uma trajetória acadêmica. Gratidão por todo o conhecimento compartilhado generosamente, desde a graduação até aqui.

À Capes pelo auxílio financeiro que permitiu dedicação ampla e exclusiva à elaboração desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado pelo apoio mútuo ao longo do curso.

E aos meus pais pelo incondicional apoio ao meu percurso acadêmico.

RESUMO

O projeto “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), sugere uma dinâmica alternativa para o ensino-aprendizagem de cinema nas escolas da rede estadual de ensino. A partir das ações desenvolvidas nesse projeto, buscamos identificar as relações entre educação e cinema que são estabelecidas em escolas estaduais do Semiárido urbano de Juazeiro (BA). O referencial teórico está fundamentado, principalmente, nas questões relacionadas às abordagens contemporâneas entre cinema e educação e na articulação entre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) e Educomunicação. Além da natureza qualitativa, a investigação adotou, como estratégia metodológica, o estudo de caso, que nos permitiu um conhecimento detalhado e amplo da realidade do Prove nas escolas estudadas, em seus aspectos teórico-práticos. Os principais instrumentos utilizados foram a pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Compreendemos que as relações entre cinema e educação estabelecidas pelo Prove, nessas escolas, variam conforme o grau de conhecimento sobre a sétima arte que o (a) docente à frente do projeto possui. Todas as narrativas estudantis analisadas apresentaram importantes reflexões acerca de temas sociais que, muitas vezes, não compõem o cotidiano das grades curriculares. Além disso, apresentaram potencial para a construção de novas visibilidades e dizibilidades sobre o contexto semiárido, ao discutir sobre realidades vivenciadas nesse território, que não são amplamente pautadas pela grande mídia.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Prove. Estudo de caso. Semiárido urbano juazeirense. Escolas públicas.

ABSTRACT

The project “Production of Student Videos” (Prove), carried out by the Department of Education of the State of Bahia (SEC), suggests an alternative dynamic for teaching and learning cinema in schools in the state education network. Based on the actions developed in this project, we seek to identify the relationships between education and cinema that are established in state schools in the urban semi-arid region of Juazeiro (BA). The theoretical framework is based mainly on issues related to contemporary approaches between cinema and education and on the articulation between Contextualized Education for Living with the Brazilian Semiarid Region (ECSAB) and Educommunication. In addition to the qualitative nature, the investigation adopted, as a methodological strategy, the case study, which allowed us to have a detailed and broad knowledge of the reality of Prove in the schools studied, in its theoretical-practical aspects. The main instruments used were documental and bibliographic research, semi-structured interviews and content analysis. We understand that the relations between cinema and education established by Prove, in these schools, vary according to the degree of knowledge about the seventh art that the teacher in charge of the project has. All the student narratives analyzed presented important reflections on social issues that, many times, do not make up the daily routine of the curriculum. In addition, they presented potential for the construction of new visibilities and sayibilities about the semi-arid context, when discussing realities experienced in this territory, which are not widely guided by the mainstream media.

Keywords: Cinema and Education. Prove. Case study. Juazeirense urban semi-arid. Public schools.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 - Culminância dos Projetos Estruturantes de Arte e Cultura 2016 (Artes Visuais Estudantis – AVE) Juazeiro (BA).....	12
Figuras 3 e 4 - Culminância dos Projetos Estruturantes de Arte e Cultura 2016 (Educação Patrimonial e Artística – EPA) Juazeiro (BA).....	13
Figura 5 - Cine Teatro São Francisco, década de 1930.....	61
Figura 6 - Reforma da fachada do antigo Cine Teatro São Francisco, 2020.....	61
Figuras 7, 8 e 9 - Cartazes de exibição Cine Encontro.....	63
Figuras 10 e 11 - Espaços de exibição e discussão de filmes.....	64
Figuras 12, 13 e 14 - Cartazes de exibição Cinema Popular.....	65
Figuras 15 e 16 - Sessão do Cinema Popular no Salitre.....	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA.....	21
2.1 BASES TEÓRICAS DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1.1 O nordeste antes do Nordeste	21
2.1.2 Nasce uma região: imagens e discursos de Nordeste	24
2.1.3 Entre o visível e o dizível, uma verdade instituída	28
2.1.4 O importante papel da educação nesse cenário	30
2.2 AS FUNÇÕES SOCIAIS DO PROVE: UM CAMINHO DE INTERPRETAÇÃO	32
2.3 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA	34
2.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	37
2.5 PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA	41
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	42
2.7 RISCOS E BENEFÍCIOS	45
3 APROXIMAÇÕES INICIAIS ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO PELO CINEMA EDUCATIVO	47
3.1 CINEMA E EDUCAÇÃO NA BAHIA: PANORAMAS QUE CIRCUNDAM E ADENTRAM O ESPAÇO ESCOLAR	53
3.2 CINEMA E EDUCAÇÃO EM JUAZEIRO: CENÁRIOS ALTERNATIVOS	60
3.3 NUANCES FÍLMICAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	67
3.4 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O CINEMA NA ESCOLA COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA	72
3.5 O CINEMA NA ESCOLA COMO UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA	84
4 A INTERFACE CINEMA-EDUCAÇÃO NA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE: UMA ESCUTA À PERSPECTIVA DOCENTE.....	89
5 CRIANDO NARRATIVAS, ABORDANDO CONTEXTOS: A VIVÊNCIA ESTUDANTIL DO PROVE EM IMAGENS.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
7 REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – MODELO DO TCLE DAS/DOS PARTICIPANTES.	162

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL.....	166
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	168

1 INTRODUÇÃO

Minha aproximação acadêmica com o cinema se deu no ano de 2015, ainda na graduação em Jornalismo em Multimeios, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro-BA, enquanto bolsista de Iniciação Científica do projeto “Signos de nordestinidade: análise da representação das identidades nordestinas presentes no cinema brasileiro”, cuja proposta consistia em promover análises de imagem e conteúdo de filmes nacionais de 2000 a 2010, que retratavam o espaço nordestino. Essa participação na pesquisa aguçou um interesse que tinha pelo cinema, até então, apenas como uma forma de entretenimento, enquanto (tele)espectadora dos mais variados filmes que assistia na TV aberta (Sessão da Tarde, SuperCine, Tela de Sucessos, Super Tela...) e plataformas digitais, lapidando o gosto pela arte cinematográfica, sobretudo a de produção nacional – cujo espaço nessas sessões televisivas permanece inexpressivo.

A vivência de um ano desenvolvendo essa pesquisa direcionou o restante do meu caminho na graduação e em 2017 defendi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Entre a curva dramática e a pirâmide invertida: a nordestinidade nos contornos de um possível telejornalismo cinematográfico”. Dessa vez, realizei uma intersecção entre o campo telejornalístico e o cinema, aprofundando ainda mais a relação com a linguagem fílmica e suas técnicas, agora numa perspectiva híbrida de análise entre esses campos. Assim, a pesquisa cinematográfica da Iniciação Científica e a continuidade do trabalho com o cinema no TCC foi crucial para o entendimento sobre o filme enquanto ferramenta sociocultural, que permite dimensões variáveis em suas possibilidades técnica, sógnica e artística.

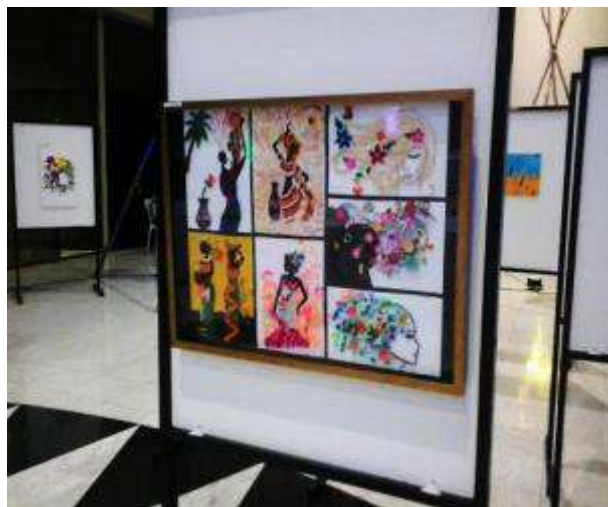
Devido a essas experiências, nos anos de 2016, 2017 e 2019, pude participar da comissão avaliadora dos Projetos Estruturantes de Arte e Cultura, realizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). De acordo com essa Secretaria (2015, p. 2), os projetos propõem a criação de produtos artísticos voltados para “a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens”. A iniciativa, ainda conforme a SEC, visa uma educação corporal, artística e cultural nas escolas que abrange o território de identidade dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE’s)¹, em toda a rede estadual de ensino.

¹ A regionalização Núcleos Territoriais de Educação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), foi criada pelo Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que definiu 27 núcleos equiparados aos Territórios de Identidade, então denominados Núcleos Regionais de Educação (em substituição às Diretorias Regionais de

Com base nisso, são produzidas nas escolas pinturas em tela, canções, danças e vídeos estudantis, dentro dos seguintes projetos: Encante, que estimula a criação de grupos para o Canto Coral; Educação Patrimonial e Artística (EPA), que abrange a produção de álbuns fotográficos com temas sobre o patrimônio cultural e histórico-regional; o Artes Visuais Estudantis (AVE), onde os estudantes produzem obras de artes visuais; o Tempos de Arte Literária (TAL), para a produção de textos literários; o Festival Estudantil de Teatro (Feste), para o desenvolvimento de artes cênicas; o Dance, que inclui atividades de dança; o Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), que propõe a produção de canções pelos estudantes e o Produção de Vídeos Estudantis (Prove), onde se expressam através da experiência fílmica (SEC, [2008?]). Abaixo, algumas fotos da culminância dos projetos EPA e AVE no ano de 2016, em Juazeiro, em que também participei como avaliadora.

Figuras 1 e 2

Culminância dos Projetos Estruturantes de Arte e Cultura 2016 (Artes Visuais Estudantis – AVE)
Juazeiro (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figuras 3 e 4

Culminância dos Projetos Estruturantes de Arte e Cultura 2016 (Educação Patrimonial e Artística – EPA)
Juazeiro (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esses projetos são realizados por etapas, ao longo do ano letivo e, para além da exposição/seleção na própria escola, todos os produtos passam por avaliação externa e concorrem - a partir de fases eliminatórias - a prêmios oferecidos pela SEC aos melhores trabalhos dentro de cada concepção ou linguagem artística, na fase final do concurso que, geralmente, acontece em Salvador. Durante três edições, compus o júri do “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), em Juazeiro, sendo um deles no processo seletivo interno de uma escola, e dois que envolveram a etapa local no Núcleo Territorial de Educação 10 (NTE 10)². Nessa experiência com o Prove, tive o meu primeiro contato com a relação cinema-escola e a dimensão educativa que o ver/fazer filmes também agrega.

O Prove foi criado a partir do projeto “Cinemação: uma ideia na cabeça e um celular na mão”, concebido em 2003, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo professor e jornalista Marcílio Rocha Ramos. O projeto tinha como objetivo a construção de conteúdos digitais com o celular, incentivando,

² O NTE 10 é composto por 54 escolas, de dez municípios do Território de Identidade Sertão do São Francisco. Juazeiro é o município sede e os municípios de jurisdição desse Núcleo são: Remanso, Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado, Sobradinho, Campo Alegre de Lourdes, Uauá, Curaçá e Canudos. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/nre-10-juazeiro>. Acesso em: 28.04.2020.

entre os estudantes da rede pública de ensino, a produção coletiva de filmes, a partir de discussões com temática livre que davam base à concepção dos roteiros, unindo as filosofias do cineasta Glauber Rocha e do educador Paulo Freire. Em entrevista à jornalista Lilian Machado, do site LeiaMais.BA, Marcílio Ramos (2010) explica sobre esse passeio do projeto pela experiência de dois ícones brasileiros:

Sob a influência da linguagem de Glauber Rocha é absolvida a filosofia da aprendizagem a partir do movimento. Representa o fazer de forma fácil, simples, rápida, sem tecnicismo, cinema para aprendizagem colaborativa, transformação social, movimento. Glauber enunciava seu método quando dizia “uma ideia na cabeça, uma máquina na mão”. Ou seja, o cinema como ação, teatro, vida em movimento. Já com Paulo Freire o método representa a aprendizagem pelo compartilhamento, discussão em grupo, realidade imediata dos sujeitos, relação horizontal, fraterna, compreensiva. Bem diferente da pedagogia do autoritarismo, do conteudismo, de provas, testes (apud ALMEIDA, 2010, s.p.).

Com base nessa proposta de conduzir a novas formas de relação com o conhecimento, o Cinemação foi desenvolvido tendo como base de referência, naquele período, a Educomunicação, um campo emergente do saber que atua na interface entre a Educação e a Comunicação como forma de ampliar as condições de expressão e participação dos sujeitos na promoção dos saberes e práticas que regem os processos de formação. “Mais que um método, a Educomunicação significa aprender fazendo, compartilhando. Significa que a teoria faz parte da prática e que esta ocorre dentro de uma série de movimentos, saberes e compartilhamento”, ressalta Rocha (2010) na referida entrevista. Assim, na perspectiva desse projeto, a interação entre a comunicação e a educação, através das mídias, leva à aprendizagem a partir de novas formas colaborativas e o uso do celular, nessa prática, conduz a uma experiência de aproximação com a vivência midiática e cotidiana dos estudantes.

(...) em episódios de poucos minutos, os alunos registram situações, como a de serem barrados pelo porteiro da escola por conta do atraso e de em seguida decidirem pular o muro do colégio para assistir aula. Nessa produção que ganhou o nome de “Pulando o muro para estudar”, os estudantes acabam denunciando atitudes que colaboram para o fracasso do ensino atual. Tudo parte de imagens simples que mostram cotidianos, sonhos e questionamentos dos jovens (ALMEIDA, 2010, s.p.).

O projeto obteve repercussões internacional e nacional ao ser indicado pelo Ministério da Educação (MEC) para representar o Brasil na categoria Mídia- Educação, em evento no México, em 2010, e ao ser escolhido como melhor projeto de mídia-educação na Convocatória Nacional de Arte-Educação, Cultura, e Cidadania no Congresso Latino-Americano e Caribenho de Arte, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2009 (MACHADO, 2010). Nesse mesmo ano, o projeto passou a ser

realizado em todas as escolas da rede estadual, com foco no uso e acesso às novas tecnologias no ambiente escolar, utilizando o cinema como proposta pedagógica transdisciplinar³.

Essa experimentação audiovisual adquiriu nova nomenclatura e roupagem através da perspectiva do Prove, em 2013, que, de acordo com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2019), confere maior ênfase ao desenvolvimento da experiência fílmica, a partir da perspectiva da arte, articulada aos demais projetos estruturantes anteriormente citados. No Prove, os estudantes produzem vídeos de até cinco minutos, que podem ser feitos com o uso de celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras. Dentro dessa perspectiva de criação, eles são orientados a produzirem roteiros e a conduzirem o processo de filmagem e edição de seus vídeos. Anterior a essas atividades práticas, o projeto prevê um período de formação para a apreensão de noções básicas sobre o cinema, sua história e técnicas de roteirização e filmagem, tanto para professores quanto para estudantes, conforme os seguintes objetivos:

- Desenvolver a experiência fílmica nos contextos escolares da rede estadual, a partir da perspectiva da arte cinematográfica, articulada aos demais projetos artísticos;
- Introduzir noções sobre o cinema, sua história e as técnicas de filmagem (composição, regra dos terços, ângulos, tripé, som, iluminação, enquadramentos, planos, balanço, linhas de direção, diafragma ou abertura, lentes, profundidade de campo, formatos, tipos de movimentos e sentido visual), demonstrando a importância do roteiro com exemplos de storyboard (desenhos com as sequências de cenas);
- Compreender a história e a importância do cinema brasileiro/baiano (passado/presente) no contexto de desenvolvimento cultural da sociedade moderna e contemporânea;
- Construir enredos cinematográficos/documentários, levando-se em consideração o lúdico, as atitudes estéticas e as distintas manifestações culturais, assim como os variados gêneros do processo de criação fílmica, ou seja, do real à ficção;
- Explorar o potencial educativo, estimulando a expressão visual de imagens em movimento, a produção de roteiros, gravação e edição de vídeos estudantis, no ambiente escolar, no bairro e na cidade, a partir da compreensão da arte fílmica como objeto de ampliação do conhecimento crítico, de desenvolvimento de saberes e fazeres artísticos, assim como de valorização das manifestações culturais e regionais;
- Desenvolver noções teóricas e práticas sobre o cinema (documentário e ficcional) e noções sobre a organização de mostras de cinema;
- Promover mostras com a produção fílmica estudantil nos contextos escolares, nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) das distintas regiões do estado da Bahia;
- Gravar vídeo de no máximo cinco minutos (SEC, 2019, p. 2-3).

Na etapa territorial 2019 do Prove - a última realizada antes da pandemia de Covid-19 na sede do NTE 10 - foram exibidos 14 vídeos estudantis, com participação de escolas estaduais dos municípios de Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Sento Sé,

³ Matéria completa sobre o Cinemação disponível no site <https://leiamaisba.com.br/2010/03/15/cinema-no-celular-projeto-baiano-tem-repercussao-internacional>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

Sobradinho e Uauá. Os formatos variaram entre filme de ficção e vídeo animado com desenhos à mão, com temas que abrangiam enfoques diversos a respeito das consequências da depressão, saneamento básico e bioeconomia, para citar alguns. Em sua grande maioria, os vídeos traziam atuações dos próprios estudantes em tela, respondendo a premissa proposta pela SEC de que, através do potencial artístico, todos os projetos devem ter em comum o objetivo de fomento ao protagonismo estudantil, que se expressa também na liberdade de criação direcionada à escolha dos temas abordados, no formato e condução das produções.

Essa liberdade temática proposta aos estudantes abre precedentes para que eles demonstrem percepções acerca dos seus espaços e cotidianidades, representando imagetivamente temas que lhes são familiares. Assim, suas produções se constituem na materialização de pensamentos a respeito dos lugares que ocupam, das realidades que vivenciam, dos contextos do qual fazem parte. Essa possível contextualização que se esboça na raiz desse projeto favorece o rompimento com a universalidade comumente imposta no cotidiano curricular desses estudantes, que impede o pensamento sobre si mesmos, sobre o próprio contexto que os circunda e que, como afirma Martins (2006, s.p.), “sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação. Antes disso, porém, eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer”.

Nesse sentido, as produções do Prove evidenciam, como diz Jesus Martín-Barbero (2014, p. 41), teórico e pesquisador da comunicação e da cultura, “(...) que o acesso à expressão e à criação cultural é experimentado pelos alfabetizados como um processo de luta por fazer-se reconhecer enquanto atores do processo social”, dentro de uma inteligência expressiva que viria a sobrepor uma razão instrumental que circunda o uso das tecnologias na escola, como esse mesmo teórico aponta. Ao mesmo tempo, esse exercício de integração entre educação e cinema, proposto pelo Prove, acontece em meio a discussões amplas a respeito das formas de abordagem e utilização da sétima arte no contexto educacional.

Como pondera Índia Mara Holleben (2007), por sofrer dos mesmos preconceitos das demais artes, a dificuldade em reconhecer o cinema como conhecimento faz com que seu uso na escola, muitas vezes, se dê pela via do entretenimento ou da ilustração do conhecimento que vem de outras fontes “mais confiáveis”. Esse cenário é observado por Martín-Barbero (2014) a partir do que ele denomina como desencanto radical, que se afirma sob o dogma de uma razão dualista, onde os livros representam um pensamento vivo, crítico, independente e os meios audiovisuais encarnam, muitas vezes, a futilidade, espetacularização e o conformismo. Ainda de acordo com esse teórico, “enquanto o livro é declarado espaço

próprio da razão, do argumento, do cálculo e da reflexão, o mundo da imagem massiva é reduzido ao espaço das identificações primárias e das projeções irracionais, das manipulações consumistas e da simulação política” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 45).

No entanto, ao discorrer brevemente sobre a história do cinema na constituição massiva das culturas nacionais, Martín-Barbero (1997) demonstra que, para além de uma visão monolítica da manipulação, até a década de 1950, ver filmes representava uma experiência cultural de reconhecimento do público majoritário, que buscava ver-se na grande tela, aprender gestos, estilos, modos de fala. Esse autor ressalta, inclusive, que o modo pelo qual o público vivenciou essa experiência cinematográfica, a forma como recebeu o cinema, foi a grande causa de seu sucesso, sobrepondo qualquer estratégia de mercado ou sedução dos artistas. Esse processo demonstra o caráter simbólico do cinema que abarca uma relação muito mais complexa com o espectador do que uma simples transmissão direta da narrativa.

Nessa compreensão, conforme Rosália Duarte (2002, p. 19), “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais”. Rosane de Jesus (2008) enfatiza a maneira como os filmes possibilitam o desvio da tendência cientificista na educação formal, rompendo com uma relação causal e linear entre os estudantes e o conhecimento. Assim, ainda de acordo com Duarte (2002, p. 83),

Precisamos tentar compreender, por exemplo, como se articulam, no processo de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na experiência com o cinema (televisão, internet) e os conhecimentos transmitidos/produzidos, de forma sistemática, pelas atividades de natureza escolar e acadêmica. Precisamos saber de que maneira linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva.

De modo simultâneo, o olhar sobre o Prové mobiliza a discussão sobre os desafios metodológicos do trabalho com a arte cinematográfica na escola. Esses desafios perpassam pela dificuldade de muitos professores que nunca receberam formação/capacitação nessa área e, como saída, recorrem ao que Alain Bergala (2008) nomeia como “atalhos pedagógicos tranquilizadores” que, de acordo com esse autor, acabam por “trair” o cinema. Com isso, verifica-se a necessidade de compreensão do espaço que o cinema ocupa no ambiente de ensino-aprendizagem, considerando as abordagens cinematográficas possíveis nesse contexto. A reflexão também se estende às possibilidades de articulação entre uma educação estética (fruir) e uma educação criativa (fazer) e de como essa relação pode concatenar uma

experiência fílmica sob a perspectiva de uma educação contextualizada que, de acordo com Josemar Martins (2006), entre outros direcionamentos, busca promover práticas educacionais voltadas para a descolonização do ensino – em seus aspectos hegemonicamente dirigidos a uma realidade única. Nesse sentido, contextualizar configura um trabalho de reconhecimento e reconstrução de visibilidades e dizibilidades impostas, permitindo que as narrativas sejam pertinentes às realidades diversas de saberes, culturas e territórios.

Com base nisso, nossa pesquisa propõe uma investigação reflexiva sobre a proposta do Prove, cuja iniciativa sugere uma dinâmica alternativa para o ensino-aprendizagem de cinema nas escolas e, a partir das ações desenvolvidas nesse projeto, pretende-se elucidar a seguinte questão: quais relações entre cinema e educação são estabelecidas nas escolas estaduais do Semiárido urbano de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove)?

Dessa forma, temos como objetivo geral: identificar as relações entre cinema e educação que são estabelecidas em escolas estaduais do Semiárido urbano de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), e como objetivos específicos: estudar as relações entre educação e cinema desenvolvidas em duas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove); Elucidar as possibilidades do uso do cinema no ambiente escolar a partir dos relatos dos docentes que participam do Prove nessas duas escolas públicas de Juazeiro; Descrever a experiência fílmica dos estudantes dessas escolas, por meio da análise das produções apresentadas ao projeto estruturante “Produção de Vídeos Estudantis”.

A discussão em torno do encontro entre a educação e o cinema, apesar de vasta, ainda carece de algumas compreensões sobre aspectos que moldam o desafio de implementar o cinema na escola, principalmente, quando se considera uma perspectiva criativa centrada no fazer. Alain Bergala (2008) defende que a experiência de produzir filmes oferece a crianças e jovens uma maior compreensão do que é o ato da criação no cinema que, para esse autor, constitui a marca final de uma obra fílmica. Nesse sentido, ao recomendar uma pedagogia da criação, Bergala (2008) propõe que os professores iniciem sujeitos que sentem e pensam a sua própria prática, orientando-os a vivenciar os processos cinematográficos, tanto numa ordem técnica quanto na dimensão intuitiva que permeia o ato de criar.

De outro modo, as ações de interação cinema-escola ainda precisam ser pensadas como realizações educacionais, centradas na experiência do diálogo, da expressão e na democratização da comunicação - como será aprofundado na seção 3.3 desta dissertação. Que

tenham, ainda, como base uma proposta de contextualização, unindo esforços para a visualização de uma arte cinematográfica que impulse, como aponta Vanderléa Pereira (2006), a reflexão sobre o lugar da arte na nossa convivência direcionada à importância da educação do olhar enquanto forma de sensibilidade estética, teórica, social e política sobre a arte e a cultura do Semiárido. Isso implica em apropriar-se de imagens e formas do cotidiano, dos diversos contextos “que se ajustem à configuração estética de cada pessoa, à estética social dentro de uma perspectiva de conhecimento artístico-coletivo da realidade que se movimenta no tempo/espaço onde vivemos e convivemos” (PEREIRA, 2006, s.p.).

Assim, a proposta de uma investigação que identifique as relações entre educação e cinema que estão sendo desenvolvidos nas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do Prove, abre caminhos para a valorização de movimentos de criação mais próximos da Educomunicação e pode contribuir (ou não) com a constatação de processos de subjetivação em torno de uma nova rede de sentidos dentro do ver e do fazer cinema, agregando ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), especificamente na linha 2 - Educação, Comunicação e Interculturalidade. Além disso, nosso estudo sinaliza a importância de refletir a respeito do cinema como uma prática contextualizada, considerando as interfaces entre educação contextualizada, comunicação e cinema.

A partir disso, a estrutura da nossa dissertação é composta, além deste capítulo introdutório, por mais cinco. O capítulo 2 intitulado “Metodologia”, que explica sobre as estratégias teórico-metodológicas para o alcance de nossos objetivos de pesquisa. No terceiro, “Aproximações iniciais entre cinema e educação: o movimento pelo cinema educativo”, delineamos um percurso histórico, a partir de nomes como Edgard Roquete-Pinto, importante liderança desse movimento e figura marcante na instituição do uso pedagógico da imagem no ambiente escolar e apresentamos também um levantamento teórico sobre a trajetória do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), umas das mais sólidas experiências em cinema educativo do país. Nesse capítulo, ainda trazemos as relações entre cinema e educação no contexto baiano, a partir das trajetórias de Walter Raulino da Silveira, influente cineclubista do estado, criador do primeiro Clube de Cinema da Bahia, e de Anísio Teixeira, patrono da educação baiana, que atuou pela inclusão dos meios de comunicação como ferramentas de conhecimento nas escolas. No contexto juazeirense, descrevemos sobre experiências alternativas que atuam nessa interface cineducativa, em ambientes formais e não formais de educação. Além disso, tratamos sobre as abordagens contemporâneas entre cinema e educação e sobre o cinema como prática educacional e contextualizada. O quarto

capítulo intitulado “A interface cinema-educação na experiência fílmica do Prove: uma escuta à perspectiva docente” e o quinto “Criando narrativas, abordando contextos: a vivência estudantil do Prove em imagens”, apresentam, respectivamente, a análise de conteúdo das entrevistas com os professores que conduzem o Prove nas escolas estudadas e dos vídeos do Prove, produzidos por estudantes dessas escolas. E nas Considerações finais descrevemos os resultados alcançados e olhares sobre perspectivas futuras de pesquisa acerca do Prove sinalizadas a partir do nosso estudo.

2 METODOLOGIA

2.1 BASES TEÓRICAS DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa se situa no campo da Educação Contextualizada, na linha paradigmática das visibilidades e dizibilidades em torno das ideias de Nordeste, Sertão e Semiárido, conforme discorreremos adiante no item 2.1.3. Essa escolha se justifica pela necessidade do entendimento de que essa região, para além de uma delimitação natural, baseada em critérios que partem de sua geografia física, é resultado de uma construção firmada em interesses dos mais diversos agentes - sejam eles políticos, institucionais, econômicos, sociais, etc., – cujas relações determinam alianças e/ou disputas para o domínio sobre a divisão e a categorização desse espaço, atribuindo-lhe identidade[s] (BARBALHO, 2004). Essas noções de espaço e região, portanto, são resultantes de processos históricos, enquanto produtos da ação de sujeitos também históricos, sendo conceitos construídos e significados culturalmente, que precisam ser desnaturalizados (LANGARO, 2009).

O cinema brasileiro, como demonstra Matheus Andrade (2008), foi um dos mais importantes dispositivos de construção emblemática de uma identidade regional, cujos discursos centrados no sertão da seca contribuíram e, de certa forma, ainda contribuem, para uma identidade depreciativa, negativa e pejorativa desses espaços. Assim, para compreender a experiência fílmica na escola dentro de uma perspectiva que convoque uma rede de sentidos e significados para os sujeitos do processo educativo - tendo a contextualização como fio condutor – é preciso antes discorrer sobre a imagem do Nordeste no cinema brasileiro e delinear a produção histórica dessa região, enquanto espaço social, evocando uma construção imagético-discursiva, que destaca discursos, vozes e imagens que preenchem o imaginário dominante sobre esse lugar de forma orientada, intencional.

Nesse sentido, a exposição repetitiva a temas “nordestinizadores” como o cangaço, a religiosidade, a seca e, de um modo geral, ao Nordeste e ao nordestino como subalternos pelo olhar da mídia, das artes e também do conhecimento científico, é fruto de relações de poder e saber, inerentes a um sistema de forças, que dirige as “verdades” ditas sobre a região (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Isso sinaliza a premissa de que, como afirma Denis Bernardes (2007), embora essa seja parte determinante de sua existência, a região Nordeste não é expressão direta apenas de uma realidade geográfica.

2.1.1 O Nordeste antes do Nordeste

O recorte regional Nordeste, como o conhecemos hoje, não existiu desde sempre. Em seu processo de formação sócio histórica, ele é herdeiro da antiga geografia do país, segmentada em duas grandes porções, a do Norte e a do Sul, distribuídas em províncias (unidades político-administrativas que precederam a criação dos estados). O termo Nordeste passa a ser utilizado somente no início do século XX, mas para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1909. Como aponta Albuquerque Júnior (2011), o Nordeste surge, então, “como a parte do Norte sujeita às estiagens”; palavra desfigurada, vai dizer Gilberto Freyre (2013), pela expressão “obras do Nordeste”, que quer dizer “obra contra as secas” e que quase nada sugere senão as secas.

Antes disso, ao longo do período colonial, é a categoria sertão que vai ser utilizada para denominar as áreas do Norte pouco ou nada conhecidas, distanciadas do litoral. De acordo com Gislene Moreira (2018), nesse período, a ideia de sertão se fixou como sinônimo de deserto, remetendo às origens do povoamento e às terras do interior desconhecidas pelos portugueses, ocupadas por povos originários. Janaína Amado (1995) afirma que, de modo geral, o termo sertão denotava, enquanto uma categoria carregada de sentidos negativos, terras sem lei, áreas de natureza indomada, habitada por “selvagens”, sobre as quais as autoridades portuguesas não detinham qualquer controle.

No entanto, o conceito de sertão como “vazio” precisou ser categorizado a partir de outras definições, quando os discursos sobre Canudos⁴ chegaram às elites do Sudeste, demonstrando que o interior do país já estava ocupado, mas por populações que estariam “presas ao passado”. “Canudos despertou o país para a existência incômoda desse sertão e a necessidade de acomodá-lo à modernização nacional” (MOREIRA, 2018, p. 64). Em vista disso, no início do século XX, o sertão foi diluído no conceito de “Nordeste”, que passou a ser denominado como “zona das secas”, em uma nova redefinição no mapa advinda desse projeto modernizador do país, quando as estiagens passam a ser o principal elemento de caracterização regional (MOREIRA, 2018).

As grandes porções Norte e Sul se contrapunham política e economicamente e a diferenciação entre essas regiões, que já se desenhava desde o final do século XIX, amparava-se ainda numa dimensão discursiva, por meio da corrente de pensamento naturalista, discurso científico vigente à época (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Essa corrente encontrava nas noções de raça e meio e na relação entre elas, a justificativa para o atraso e as dificuldades

⁴ Aqui, a autora se refere ao massacre de Canudos, conflito armado que envolveu o exército brasileiro e membros da comunidade sócio religiosa de Belo Monte, liderada por Antônio Conselheiro. Os confrontos ocorreram entre 1896 e 1897, com a destruição da comunidade e a morte da maior parte dos 25 mil habitantes de Canudos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_Canudos. Acesso em: 14 de junho de 2020.

enfrentadas pelo país para seguir rumo à “civilização”, nos moldes eurocêntricos de Estado e Cultura (MORAIS, 2014). Conforme esse último autor, “(...) avaliado sob o prisma do determinismo “geográfico” e “racial”, o Norte sediava os povos condenados à indolência, à inércia e à subserviência, contrariamente ao Sul, onde habitava o branco forte, dominador e empreendedor” (MORAIS, 2014, p. 27). Percebemos aqui, a raiz histórica da semente separatista que ainda brota em muitos discursos preconceituosos sobre o espaço nordestino e seus habitantes.

A contraposição entre essas regiões vai se acentuar ainda mais com a crise da produção açucareira do Norte, que se enfraquece nacionalmente, apesar de conservar a dominação em nível regional (PAIVA, 2014). A decadência do Norte diante do Sul, num momento de transferência de poder de uma área para outra, faz com que a perspectiva de influência do meio se torne grande arma política do discurso nortista, quando se percebe que a situação da seca - descoberta em 1877 - pode fornecer acesso a recursos financeiros governamentais, ao ser apontada como causa central para todos os problemas da região. De acordo com Albuquerque Júnior (2011, p. 83),

A seca de 1877-79, a primeira a ter grande repercussão nacional pela imprensa e a atingir setores médios dos proprietários de terra, trouxe um volume considerável para as “vítimas do flagelo” e fez com que as bancadas “nortistas” no Parlamento descobrissem a poderosa arma que tinham nas mãos, para reclamar tratamento igual ao dado ao “Sul”. A seca torna-se a partir daí o problema de todas as províncias e, depois, dos Estados do Norte.

É esse discurso da seca que vai direcionar os olhares para a institucionalização do Nordeste como região, o que acontece de maneira estratégica, como reação das elites nortistas à essa perda de espaço econômico por parte dos produtores tradicionais de açúcar e algodão, dos comerciantes e intelectuais a eles ligados. É um período de transição gradativa de Norte a Nordeste que ocorre em meio a mudanças substanciais nos campos econômico, técnico e cultural, como o avanço da industrialização, da urbanização, da imigração em massa no país e o fim do período de escravização - o que promove um contraste ainda maior entre o espaço em “modernização” do Sul, representado por São Paulo e o do antigo Norte. Esta última área vivia um período de dependência econômica, de submissão política às outras áreas do país, dificuldades de adoção de tecnologias mais sofisticadas e também de assegurar mão de obra suficiente para suas atividades (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Por outro lado, numa dimensão nacional, as novas formas de sociabilidade e de concepções acerca da sociedade, que surgem com o avanço da modernidade industrial e com as mudanças geopolíticas provocadas pelo período Pós Primeira Guerra - quando ocorre a

redistribuição mundial de poder e a reordenação do mapa europeu – trazem, com os ideais de progresso e soberania, a necessidade de se pensar em questões como as da identidade e cultura nacionais, capazes de incorporar os espaços do país. Essa busca por um ideal de nação, em sua dimensão integradora, também só se torna possível com a crise do paradigma naturalista, citado anteriormente, o que proporciona um novo olhar diante do espaço brasileiro, com uma nova sensibilidade social em relação ao país e à nação (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Nesse contexto, articula-se um processo de regionalização que buscava demarcar que entre o País, o Estado nacional, e as antigas províncias, agora chamadas de estados, havia as regiões (FREYRE, 2013). É posta em marcha, então, uma política de nacionalização que almejava o encurtamento das distâncias territoriais que impediam a emergência da nação e, para isso, são mobilizados discursos e práticas denominados de regionalistas, que já eram propagados na segunda metade do século XIX, porém com um caráter de apego às questões mais provincianas, locais. Com a necessidade de uma nova formação discursiva nacional-popular, emerge um novo regionalismo que ultrapassa as fronteiras dos estados, buscando nas particularidades regionais a compreensão de um todo nacional unificado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Dessa maneira, como demonstra esse último autor, o espaço surge como dimensão subjetiva onde

Diferentes saberes, seja no campo da arte ou da ciência, são mobilizados, no sentido de compreender a nação, a partir de um jogo de olhares que perscruta, permanentemente, às outras áreas e volta-se para si próprio, para calcular a distância, a diferença, e para buscar as formas de apagar estas descontinuidades que bloqueiam a emergência da síntese nacional. Cada discurso regional terá um diagnóstico das causas e das soluções para as distâncias encontradas entre as diferentes áreas do país (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, a chamada “invenção do Nordeste” vai acontecer, a partir de uma série de práticas discursivas, numa reconfiguração das imagens e enunciados que produziram o antigo Norte, consolidando um conjunto de saberes, imagens e discursos nordestinizadores, de marcado caráter regional, que refletem a descoberta dessa região como berço original da civilização brasileira (DEBS, 2007). As estratégias de construção desse imaginário mobilizaram os mais diversos campos artísticos, com forte influência, sobretudo, da literatura e do cinema, foco deste trabalho, cujas narrativas consolidam, ainda conforme Sylvie Debs (2007), a projeção desse discurso regional num sistema de circulação de cultura, cuja eficácia simbólica leva para o mundo o ideário imagético-discursivo em que o Nordeste é gestado.

2.1.2 Nasce uma região: imagens e discursos de Nordeste

A elaboração regional do Nordeste emerge de uma série de obras, eventos e práticas dispersas que contribuíram para lapidar o imaginário coletivo sobre esse espaço, em um plano mais cultural do que político (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). Nesse sentido, a obra “Os Sertões” (1902), de Euclides da Cunha, constitui um marco importante ao ser considerada como a primeira representação do Nordeste – em suas zonas distantes do litoral - por uma abordagem histórico-científica (DEBS, 2007). Esse livro marca ainda o acesso das elites do Sul às impressões sobre um ambiente, até então, desconhecido pelo restante do país, através das impressões desse autor sobre a Guerra de Canudos.

Euclides da Cunha foi enviado ao Arraial de Canudos, como jornalista correspondente do jornal *O Estado de S. Paulo*, para cobrir o conflito entre o exército brasileiro e milhares de sertanejos, agrupados em torno do líder religioso Antônio Conselheiro, em uma comunidade autossuficiente, localizada em Belo Monte (COSTA, 2017). Porém, em sua obra, para além de reportar os acontecimentos relacionados à guerra, Cunha constrói uma abordagem analítica, buscando compreender o episódio em Canudos a partir de suas raízes geográficas, antropológicas, religiosas, sociais e econômicas. De acordo com Debs (2007), a dimensão científica que ele dá ao seu testemunho, fundada numa corrente determinista de pensamento, em que o meio define o homem, lhe permitirá traçar características da cultura sertaneja, esboçando elementos através dos quais será pensado o problema da identidade nacional em construção (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Por outro lado, Edvaldo Pereira Lima (2004) apresenta “Os sertões” dentro de um caminho ambíguo, que se divide entre as características do Jornalismo e os recursos da Literatura, simbolizando o meio termo que fica entre o lado curioso da ficção e o âmbito da realidade para construir um relato em profundidade. Para esse autor, essa constatada interpermeabilidade entre os dois campos, na obra de Cunha, possui “um saldo final que pende mais em favor da literatura do que do jornalismo” (LIMA, 2004, p. 212). Albuquerque Júnior (2011), sobre esse livro, que se tornou um clássico da literatura brasileira, também reforça esse caráter ambíguo de “Os sertões” e destaca como Euclides da Cunha é atualizado de formas diferentes, a partir da estratégia de quem fala, já que seu livro, “tenso entre ambiguidades, entre mito e história, entre ciência e arte, assim o permite” (p. 67).

Por conseguinte, em meio a uma narrativa que se divide entre um relato científico e uma perspectiva literária, a temática sertaneja e os personagens-tipo do sertão – o vaqueiro, o jagunço, o cangaceiro, o beato, o coronel, o contador de histórias, o retirante – assim como a questão da seca, ganham com Euclides da Cunha uma dimensão nacional até então não conferida a esses temas por outros escritores (DEBS, 2007). Esse aspecto faz com os que “Os

sertões” seja considerado “um mito fundador da nação brasileira” (DEBS, 2007, p. 60), pois com ele teríamos “iniciado a busca da nossa origem, do nosso passado, da nossa gente, da nossa terra, dos nossos costumes, das nossas tradições” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 66).

“Os Sertões” apresenta, portanto, a construção de uma identidade regional lançada pelo olhar de um autor sulista demonstrando, como ressalta Albuquerque Júnior (2011), que a instituição sociológica e histórica do Nordeste não nasce apenas de um discurso de/sobre si, mas se elabora a partir de um discurso vindo de fora, que se enraíza e contribui também para a mobilização dos olhares dos que vêm de dentro, como se vê, alguns anos depois, com o Congresso Regionalista do Recife, realizado em 1926 - evento de forte influência artístico-cultural que reforçou a presença do Nordeste no plano nacional (DEBS, 2007), ao assumir o compromisso de unificação/homogeneização discursiva da região.

Esse Congresso surge em contraposição à Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, a fim de romper com os modelos europeus de criação que influenciavam o conteúdo e os temas das produções artísticas brasileiras que ainda reiteravam a condição periférica e semicolonial do país em relação à Europa (DEBS, 2007). Encabeçado pelo sociólogo e antropólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1997), esse movimento regionalista articulou a denominada Literatura do Nordeste, que contribuiu para mobilizar diversos intelectuais regionalistas na busca por “preservar e fortalecer as tradições do Nordeste, resgatando a cultura regional do espaço que já foi o centro econômico e cultural do país” (SANTOS, 2016, p. 2) - assim como instituir uma origem única para a região (PAIVA, 2014). Esse movimento cultural se delineou sob influência de um discurso político elitista orientado, principalmente, para as mazelas regionais, por isso são mobilizadas narrativas com figuras, signos e temas responsáveis pela institucionalização de uma nordestinidade reduzida, em grande parte, à ideia de sertão e à sua imagem relacionada, principalmente, à seca, à fome, às injustiças sociais.

Das primeiras manifestações geradas por esse movimento vão surgir os autores do chamado Romance de 30, período que marca a produção literária brasileira com obras que, mais do que representar, vão instituir uma realidade fixa para o espaço nordestino, articulando temas regionais como o beatismo, o cangaço, o coronelismo, a migração, as oposições sertão x litoral, rural x urbano, já articuladas nas páginas de Euclides da Cunha. É nesse momento que surgem obras como “A bagaceira” (1928), de José Américo de Almeida, “O quinze” (1930), de Rachel de Queiroz, “Menino de Engenho” (1932), de José Lins do Rêgo e “Vidas Secas” (1938), de Graciliano Ramos e muitas outras, estabelecendo discursos que ultrapassam

as fronteiras estaduais e culminam na transição de uma literatura regionalista para uma literatura nacional (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

A partir dessa maquinaria literária, o Nordeste e, mais especificamente o sertão, torna-se referente da identidade nacional brasileira, quando se reconhece nele a pureza de um espaço não tocado pela civilização; “o Nordeste seria esta região não especificamente europeia, como estava se tornando São Paulo e, por isso, era a região verdadeiramente brasileira” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 104). Essa perspectiva se desdobra em um Nordeste como o lugar da tradição, como uma grande região rural, onde as cidades são símbolo da decadência. O fenômeno urbano e metropolitano, ainda segundo Albuquerque Júnior (2011), é praticamente ignorado pelas produções artísticas de um modo geral.

Muitas dessas obras literárias inspiraram a produção cinematográfica brasileira que desenvolveu relações muito estreitas com a literatura, sobretudo, na década de 1960 com o movimento do Cinema Novo. Nesse período surgem filmes como *Vidas Secas* (1963), *Os fuzis* (1963) e *Deus e o Diabo na Terra do sol* (1964), respectivamente dirigidos por Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra e Glauber Rocha, formando a chamada “trilogia da seca” que, segundo Andrade (2008), faz a manutenção de uma identidade regional que atualiza as materialidades discursivas para contribuir com a afirmação da identidade tórrida do Nordeste das caatingas no imaginário do país.

Por outro lado, é válido ressaltarmos, como demarca esse último autor, que o Nordeste no cinema não corresponde, necessariamente, ao cinema que é feito no Nordeste. O cinema com traços da temática nordestina inicia-se entre as décadas de 1930 e 1940, mas não é um cinema nordestino. Ainda segundo Andrade (2008, p. 32),

(...) na história do cinema brasileiro, grande parte da produção cinematográfica se deu na região Sul do país. As tentativas industriais, as maiores safras de filmes, o capital de investimento cultural, a realização cinematográfica como um todo, é relativamente maior do que o cinema feito na região Nordeste.

Em consequência disso, os cineastas brasileiros em suas representações sobre o Nordeste propagam uma visão baseada no imaginário coletivo, estabelecendo uma imagem da região vista através da seca, atendendo interesses das elites regionais, difundindo esse discurso nacionalmente. Mesmo o Cinema Novo, que se pautava em um viés de denúncia das injustiças sociais em suas narrativas sertanejas, acaba contribuindo para reforçar esse imaginário. Nesse sentido, ao longo da história das produções fílmicas brasileiras, muitas foram as adaptações literárias de obras com temática nordestina como o já citado *Vidas secas*, baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos, *Morte e Vida Severina* (1977), adaptado da

obra de João Cabral de Melo Neto, dirigido por Zelito Viana, e *A hora da estrela* (1985), filme inspirado na obra de Clarice Lispector, produzido sob a direção de Suzana Amaral. Considerando as mais contemporâneas temos *Abril Despedaçado* (2001), filme nacional adaptado de um romance albanês, por Walter Salles, *O quinze* (2004), inspirado no romance homônimo de Rachel de Queiroz, dirigido por Jurandir Oliveira, e *A máquina* (2004), um filme de João Falcão, baseado no livro de mesmo nome escrito por Adriana Falcão.

Como ressalta Carla Paiva (2006), vê-se que, no universo simbólico do cinema nacional, as imagens do Nordeste e do nordestino sempre tiveram destaque. Nesse raciocínio, essa autora demonstra como a difusão repetitiva dessas imagens contribuiu para a categorização de determinadas identidades sociais e representações simbólicas que cristalizaram uma determinada forma de ver e dizer esse espaço, entendendo a participação do cinema na construção dos discursos e imagens que dão formas específicas a essa região. A partir disso, são identificados os chamados “signos de nordestinidade”, que constituem representações e estereótipos (positivos ou negativos) sempre mobilizados e postos em tela quando o assunto é Nordeste, como a seca, a fome, a paisagem sertaneja, o migrante, a religiosidade, as manifestações folclóricas, o vaqueiro, a violência sertaneja, o cangaço, o coronel, dentre outros traços identificados que expressam uma “unicidade regional” (PAIVA, 2006).

Sobre essa transposição de discursos nordestinizadores da literatura para o cinema, Debs (2007, p. 32) diz que “os dois modos de expressão são potenciais criadores de mitos, sendo que o cinema retoma a literatura no século XX e amplifica seus efeitos, devido à fascinação direta exercida pela imagem e a amplitude de sua difusão”. A linguagem cinematográfica, portanto, é atravessada por um mecanismo de fixação de imagens identitárias, e é a partir desse entendimento que se tem no cinema um dos mais importantes dispositivos de formação da identidade regional nordestina, quando ele dá forma, volume e movimento ao imaginário propagado pela literatura.

2.1.3 Entre o visível e o dizível, uma verdade instituída

Com a força da repetição nos diversos campos da cultura, educação, comunicação, etc., esses discursos e imagens que surgem enquanto definidores da região se cristalizaram. Foi instituída, então, uma verdade, uma única interpretação sobre a identidade regional do Nordeste, que correspondem ao que Albuquerque Júnior (2011) apresenta como visibilidades e dizibilidades que se ancoram na ordem do discurso. Segundo esse autor (2011, p. 59),

A verdade sobre a região é constituída a partir dessa batalha entre o visível e o dizível. O que emerge como visibilidade regional não é representado, mas construído com a ajuda do dizível ou contra ele. Falar e ver são formas diversas de dominar este objeto regional, que podem se dirigir ou não no mesmo sentido.

Em vista disso, a visibilidade e dizibilidade se articulam para o pensar e produzir o espaço, nas práticas discursivas, espacialidades e nas relações de força que o recortam. É nesse sentido que se dá a emergência de novas formas de ver e dizer o espaço nordestino, conforme Albuquerque Júnior (2011), a partir de novos temas, conceitos, objetos, figuras e imagens que permitam organizá-lo de uma nova forma, apresentar novos problemas, trazer outras dimensões que possui em sua trama histórica.

Nessa direção, a partir dos anos 1980, através do trabalho e estudos de Movimentos Sociais, Sindicatos e Organizações Não Governamentais (ONG's) que atuavam na região, foram se elaborando diferentes posturas para a vivência das relações sociais e de poder no espaço nordestino, tanto na perspectiva e valorização de outros elementos da realidade local quanto no reconhecimento da diversidade dos sujeitos que coexistem nessa região. Trata-se da emergência de um trabalho de (re)construção das visibilidades e dizibilidades instituídas (MARTINS, 2006), que operacionaliza o deslocamento da imagem de sertão para a figura de Semiárido, sob a perspectiva da convivência (FORTUNATO; MOREIRA NETO, 2010), como apontam essas últimas autoras:

(...) os discursos sobre a convivência, à medida que repensam o espaço Sertão, ressignificam e cristalizam uma memória que o redimensiona. Nessa perspectiva, eleger-se para o Semiárido a viabilidade da sustentabilidade, de uma convivência com as peculiaridades e especificidades da região, operacionalizando um deslocamento da memória, já cristalizada no imaginário social, do “Sertão” ausente de possibilidade de vivência e pressupondo novas formas, estratégias e táticas de lidar com este ambiente, suplantando os territórios rurais que sempre foram traços característicos da elaboração de memórias sobre o Sertão e lidando com uma nova dizibilidade que envolve também as cidades e centros urbanos que se inserem no Semiárido (FORTUNATO; MOREIRA NETO, 2010, p. 52).

Apesar dessa forte relação com os movimentos sociais, o termo “semiárido” surge no vocabulário da modernização conservadora, que buscou incluir o sertão no projeto de integração nacional, mobilizado pelo avanço da industrialização no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Conforme Gislene Moreira (2018), essa modernização do sertão foi pautada mais por continuidades que por rupturas e a manutenção dos interesses das elites nordestinas e sua tentativa de pactuação com os novos atores do capital fez com que a instalação impositiva desse projeto modernizador gerasse tensões e conflitos que provocaram a emergência dos movimentos sociais. Como descreve essa autora (2018, p. 117),

A busca por novos sentidos sociais e políticos exigiu dessas organizações a adoção de um conceito que rompesse minimamente com a noção de sertão autoritário e injusto. O termo técnico “semiárido” pareceu apontar na direção das inovações mais progressistas. Com ele, em sua versão contra-hegemônica, ganhou força a ideia de “convivência com o semiárido”, como paradigma alternativo.

Nesse cenário, a proposta de Convivência com o Semiárido surge em função de novos saberes e demandas, sugerindo uma racionalidade que tenha como base um enfoque plural sobre esse espaço. Com isso, a região semiárida passa a ser pensada a partir do redimensionamento do lugar dos sujeitos e das imagens e discursos elaborados sobre ambos (FORTUNATO; MOREIRA NETO, 2010). É um esforço de ressignificação que mobiliza os mais diversos campos de produção do conhecimento, da cultura, da ciência e da arte para a reconstrução e reafirmação da diversidade identitária, geográfica, histórica e cultural do Nordeste, do Sertão e do Semiárido.

2.1.4 O importante papel da educação nesse cenário

De acordo com Luzineide Carvalho (2006), o campo educacional por muito tempo ficou de fora das preocupações políticas para a região semiárida. A lógica de combate à seca, ao ser pensada a partir de uma série de políticas assistenciais, nunca se preocupou em produzir conhecimento sobre essa região. Suas particularidades e características e a ausência de ações integradas e intersetoriais, nesse sentido, fez com que a escola permanecesse alheia a tais problemáticas (MARTINS, 2006). Por também ser alvo das disputas de poder que marcam a história da região, para Moreira (2000, p. 3), a educação no Semiárido reflete “as heranças do projeto cultural fixado desde os tempos da colonização”.

Nesse contexto, Josemar Martins (2006) destaca como as práticas, currículos e saberes que consolidam as bases da educação formal no Semiárido contribuem para difundir narrativas e enunciados ditos universais - pensados majoritariamente pelo Sudeste urbano do Brasil - que neutralizam toda e qualquer reflexão sobre as diversas realidades e experiências que circundam as escolas brasileiras nos quatro cantos do país. Essa educação, que continua sendo “enviada” por uma narrativa hegemônica e se materializa, sobretudo, no livro didático que impera, muitas vezes, como base dos processos pedagógicos, é entendida como descontextualizada por desconsiderar ou tomar como menores todas as questões locais, regionais e de contexto nas escolas (MARTINS, 2006).

É nesse aspecto que se compreende a dimensão sociocultural da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). Como o próprio nome sugere, a ECSAB tece uma relação indissociável entre Educação e Contexto, compreendendo, como afirmam Menezes, Reis e Teles (2019), que o processo de contextualização curricular imprime sentido aos saberes escolares e reconhece os educandos e educadores como protagonistas da práxis pedagógica. Assim, ainda segundo esses autores, essa pedagogia “embebida do “contexto”, criticamente refletido, articulada pelo movimento prática-teoria-prática, reveste o ensino-aprendizagem de “questões problematizadoras do mundo, que provocam no cotidiano das práticas educativas e formativas a emergência do diálogo com os saberes que surgem das relações culturais cotidianas” (MENEZES; REIS; TELES, 2019, p. 12).

Nesse viés, a contextualização se alinha à necessidade de descolonização dos saberes e conhecimentos universalistas, pretensamente neutros, que negam os sujeitos em sua diversidade de culturas, saberes e singularidades por serem considerados inferiores. As narrativas hegemônicas coloniais, segundo Martins (2011), cerceiam os modos de percepção, direcionando os olhares sempre para outro espaço que não o nosso, outras experiências que não as nossas. Esse autor ressalta que a colonialidade não deriva apenas dos processos de colonização de um país sobre outro, mas se inscreve nos discursos, operando para definir modos de pensar, fazer, dizer, agir, considerados como “legítimos”, internalizados e transmitidos por processos educacionais, comunicacionais e culturais.

Com base nisso, a ECSAB assume um papel de afirmação do Semiárido como lugar de vida, de possibilidades e potencialidades - que precisa ser pautado pelas políticas e processos educativos - através do entendimento histórico e geopolítico da construção dos estereótipos que demarcam também as inventividades que constituem esse Semiárido. Nesse sentido, também, é que se tornam necessários os fundamentos da ressignificação do currículo escolar e dos saberes que perpassam a escola (REIS; ROCHA, 2019), enquanto um lugar de entrecruzamento e subjetivação desses imaginários dominantes.

Para Martín-Barbero (2014, p. 25), “a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, suas ânsias e suas lutas, tornando absoluta uma cultura que asfixia a voz própria (...)”, ao transmitir a visão de cultura de uma minoria dominante que domestica a palavra, a marginaliza, convertendo-a em ferramenta meramente funcional. Esse teórico vai dizer ainda que, entre as múltiplas estruturas de dominação, há uma expressão privilegiada, que é justamente a que impede o direito ao lugar de fala, do dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo. Assim, os caminhos da Educação Contextualizada,

compreendendo essa necessidade de re-ver o processo da práxis educativa, sai de uma dinâmica que parte do global para o local, para uma proposta pedagógica que tenha como ponto de partida o contexto local, a realidade da escola, dos alunos e dos professores, para, só então, tecer relações - baseadas em interpretações críticas - com as globalidades que também demarcam a experiência escolar e cultural dos sujeitos da educação.

Dessa forma, a construção de outras visibilidades e dizibilidades, segundo Martins (2006), são essenciais para promover a autonomia dos contextos, enquanto elementos que permitem a um sujeito consciente construir um entendimento, sentidos, sobre experiências políticas, estéticas, históricas, culturais vivenciadas. Fornece também bases para a reflexão em torno das diversas identidades, regionalidades, cotidianidades que compõem os espaços de ensino-aprendizagem, pois “é função educativa relacionar senso comum e cientificidade, prática e teoria” (DE JESUS, 2008, p. 66). É essa perspectiva paradigmática sobre o pensamento de uma nova dizibilidade e visibilidade que envolva a urbanidade no Semiárido que nos interessa, neste estudo, sobre cinema na escola. Para isso, precisamos compreender melhor as funções que o Prove possui nas escolas, como forma de aprofundar o olhar sobre esse projeto e sobre seu impacto no ambiente escolar.

2.2 AS FUNÇÕES SOCIAIS DO PROVE: UM CAMINHO DE INTERPRETAÇÃO

O Prove, dentro da natureza educativa, artística e cultural que lhe é atribuída, ocupa um espaço na escola, na rotina pedagógica dos professores e na trajetória dos estudantes que ainda parece indefinido, do ponto de vista das funções sociais que ele exerce, sua importância e consequências para a inserção do cinema no contexto escolar. Por função social, entendemos a contribuição que um acontecimento ou fenômeno fornece à sociedade, no conjunto integrado de atividades que operam para seu funcionamento (LAKATOS; MARCONI, 2003). Nesse sentido, para compreender a função que o Prove desempenha no ambiente educacional e de que forma essa funcionalidade caracteriza as relações entre cinema e educação nas escolas estaduais de Juazeiro, nossa investigação adota o método funcionalista como procedimento de interpretação da dinâmica de planejamento e execução desse projeto nas escolas.

De acordo com José Dantas (1991), esse método configura uma explicação, a construção de conhecimento a partir de um padrão de raciocínio, mostrando como um fenômeno A se relaciona com o fenômeno B, em termos de uma função, e de como A

contribui para a manutenção de B, no preenchimento de uma dada necessidade. Já Eva Lakatos e Marina Marconi (2003, p. 110) explicitam que

(...) Levando-se em consideração que a sociedade é formada por partes componentes, diferenciadas, inter-relacionadas e interdependentes, satisfazendo, cada uma, funções essenciais da vida social, e que as partes são mais bem entendidas compreendendo-se as funções que desempenham no todo, o método funcionalista estuda a sociedade do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades.

Apesar da origem desse método estar relacionada à teoria funcionalista, desenvolvida nos campos da Sociologia e Antropologia clássicas, no início do século XX, com as contribuições de Durkheim, Weber e Pareto, assim como de Malinowisk (que introduz o conceito de função social) e Radcliffe-Brown, para citar alguns, é importante ressaltarmos a distinção entre a teoria, que vem de uma herança positivista, e o método funcionalista, conforme aborda Dantas (1991). Sobre a necessidade dessa diferenciação, esse autor afirma que a teoria social funcionalista é o conhecimento que se produz sobre a realidade, atribuindo a ela um modelo de explicação lógico que se restringe ao entendimento de como a sociedade funciona, acentuando, conforme Pedro Demo (1995), a face consensual e harmoniosa da relação entre suas unidades componentes, que atuam para a manutenção desse todo social. Por desconsiderar o dinamismo, as diferenças e os conflitos existentes na e entre as partes que compõem o social, a abordagem pautada na teoria funcionalista é alvo de críticas frequentes por encarnar um espírito conservador que, muitas vezes, é utilizado para justificar os interesses de manutenção da hegemonia (DEMO, 1995).

O método funcionalista, por outro lado, apesar de também construir conhecimento a partir da interpretação das funções de algo na sociedade, não o reduz a esse aspecto e é nesse sentido que Demo (1995) faz a distinção entre a pesquisa funcional e a funcionalista. Com base nisso, compreendendo que nossa pesquisa parte de um viés funcional, as interpretações em torno do Prove atenderam a uma dinâmica de conhecimento das suas funcionalidades, não como resultado final, mas como ponto de partida para o aprofundamento de temas que circundam o ambiente educacional e os sujeitos que vivenciam esse projeto. Essa característica é o que justifica também o uso desse método como sendo de procedimento, por relacionar-se com as diversas fases de nossa investigação e não com seu plano mais geral (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nessa perspectiva, ao tomar o Prove como objeto de análise, foram consideradas duas dimensões de análise: a interna e a externa. Na análise interna das atividades desse projeto, a interpretação, baseada no método funcionalista, buscou conceber se esse projeto se torna ativo

a um ambiente de ensino-aprendizagem mais aberto a novas possibilidades de produção do conhecimento na escola, refletindo como as necessidades educacionais e de contextualização, baseada nas questões que envolvem as relações entre cinema e educação no ambiente escolar envolto por esse Semiárido urbano, ampliam os horizontes pedagógicos para outras experiências, como as audiovisuais. Essa anotação é relevante, para nós, dada a necessidade de interação da escola, após a implementação do Prove, com os novos campos de conhecimento surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico, como demonstra Martín-Barbero (2004).

Ainda na análise interna, procuramos enxergar como o Prove suscita essas necessidades dentro das escolas e se suas ações contribuem para uma interação cinema-escola educacional e contextualizada, bem como entender de que forma os produtos audiovisuais do Prove, de autoria dos estudantes, podem ser vistos como a materialização de uma visibilidade/dizibilidade sobre essa urbanidade. Essa discussão nos permite investigar se esse Projeto, por outro lado, tem convertida essa funcionalidade, dentro de um sistema escolar que se volta para uma educação mais tradicional, para que atenda a um modelo pedagógico mais “usual”, o que atribuiria novas funções a esse projeto, ou se, ao lidar com as diferentes condições de disposição de recursos, formação dos professores e a receptividade dos alunos, no contato com a realidade de cada escola, o Prove ganha outras funcionalidades, para além das previstas pela Secretaria da Educação.

Já na análise externa, considerando a necessidade de entendimento do Prove em suas relações com o todo (contexto educacional e contexto Semiárido urbano), o método funcionalista nos auxilia na compreensão de como a execução local desse projeto, do ponto de vista da função, do resultado, da contribuição (DANTAS, 1991) reflete questões globais que envolvem tanto a presença do cinema no campo educacional e seus impactos, quanto o espaço que a educação ocupa e pode ocupar no ambiente de ensino-aprendizagem, em suas conexões com a prática expressiva por meio do uso de artefatos midiáticos. Essa escolha metodológica ampara ainda as discussões em torno da importância da contextualização, como reforça Adelaide Silva (2011), em sua dimensão sociocultural ambientada no cotidiano dos estudantes. Esses elementos e funções que marcam o Prove, em seu contexto, foram investigados a partir da estratégia do Estudo de Caso, que será apresentada a seguir.

2.3 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Para orientar essas interpretações a respeito do Prove, utilizamos o Estudo de Caso (EC) como estratégia de pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem, de acordo com Maria Cecília Minayo, Suely Deslandes e Romeu Gomes (2007), tem como objeto as relações, representações e intencionalidades inerentes ao universo da produção humana que, dificilmente, podem ser traduzidas em indicadores quantitativos. Dessa forma, uma pesquisa qualitativa se caracterizaria por ater-se aos significados, num trabalho que envolve interpretações a respeito de determinado conjunto de fenômenos humanos, dentro da realidade social da qual ele faz parte – diferenciando-se da abordagem quantitativa que cria modelos, descreve e/ou explica os fenômenos, em busca de padrões estatísticos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

É importante salientar que a percepção da realidade conduzida qualitativamente não significa falta de rigor na análise. Como destaca Demo (1985, p. 17),

(...) Pelo contrário, será um desafio a mais para apresentarmos construções científicas ainda mais cuidadosas. De todos os modos, a mensuração não pode ser critério fatal. Já que, se assim fosse, ficaríamos somente com o "mensurável" e, ao mesmo tempo, talvez com o que há de menos interessante no fenômeno.

Assim, o estudo de caso, de natureza qualitativa, condiz a uma investigação profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, o que permite o seu conhecimento detalhado e amplo, contribuindo, para a compreensão de fenômenos individuais, sociais, organizacionais ou políticos, sendo “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Para Márcia Duarte (2005, p. 234), “é o estudo das peculiaridades, das diferenças, daquilo que o torna único e por essa razão o distingue ou o aproxima dos demais fenômenos”.

O Estudo de Caso alcança uma grande diversidade de áreas como a Sociologia, Antropologia, Medicina, Administração e Direito, com variações quanto aos métodos e finalidades (ANDRÉ, 2005). Em relação às origens do EC, Magda Ventura (2007) vai dizer que não existe um consenso sobre em que contexto ou situação de exame teria surgido o Estudo de Caso, mas na tentativa de elencar suas possibilidades de origem enquanto modalidade de pesquisa, essa autora apresenta três linhas prioritárias que surgem quando se discute sobre seus primeiros usos. Na primeira delas, o estudo de caso teria origem na pesquisa médica e psicológica, a partir da análise de modo detalhado de um caso patológico individual, a fim de explicar a dinâmica de uma doença dada. Em uma segunda linha originária, esse método teria surgido com os estudos antropológicos de Malinowisk e da Escola de Chicago, nos EUA, que buscavam realçar as características e atributos da vida

social (ANDRÉ, 2005) e, na terceira linha, os estudos jurídicos seriam os precursores ao utilizar o EC como ferramenta de ensino.

Na área da educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia nas décadas de 1960 e 1970, mas as pesquisas educacionais baseadas nessa estratégia, durante esse período, ainda eram distantes dos princípios da abordagem qualitativa, por apresentar estudos pontuais e análises meramente descritivas, que se limitavam a retratar superficialmente uma realidade (ANDRÉ, 2005). É nesse contexto das abordagens qualitativas que o Estudo de Caso vai ganhar um sentido mais abrangente nas pesquisas educacionais, nos anos 1980, com o fortalecimento das pesquisas sobre o método, quando se passa a focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e as múltiplas dimensões que o envolvem, ressaltando-se a necessidade da análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013).

Enquanto estratégia de pesquisa, o Estudo de Caso teve seu primeiro esforço de protocolo em 1984, com o trabalho do cientista social americano Robert K. Yin, o primeiro a delinear parâmetros para a investigação no EC, normatizando os procedimentos para uma prática de pesquisa unificada sob esse método (MARTINS, 2008). Yin (2001) contribui para definir e estabelecer critérios de planejamento, coleta e análise de dados no Estudo de Caso, demonstrando que é possível alcançar resultados confiáveis em pesquisas qualitativas que o utilizam, ao tempo em que contesta a falta de rigor científico que, por muito tempo, gerou dúvidas e preconceitos em torno do seu uso como estratégia metodológica, abrindo espaço para maiores debates e pesquisas em torno da sistematização desse método.

A complexidade do EC, na visão de Augusto Triviños (1987), está nos suportes teóricos que servem de orientação à (ao) pesquisadora(or), tendo em vista que um enfoque a-histórico, que leva em conta apenas as características culturais do meio em que se insere o caso em exame, é menos complexo que uma visão em sua evolução e relações estruturais fundamentais. Para esse autor, trata-se de um estudo muito utilizado no campo da educação, que - apesar dos resultados serem válidos só para o caso que se estuda - fornece o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada cujos resultados podem permitir e formular hipóteses e encaminhamentos para pesquisas futuras. No mesmo raciocínio, Duarte (2005), destaca que o estudo de caso possibilita a identificação pelo investigador de elementos diversos que constituem uma situação ou problema de modo a permitir que outros leitores tirem suas próprias conclusões, reconhecendo que a realidade pode ser vista sob diferentes ângulos, não existindo uma única versão que seja a mais verdadeira.

Assim, a nossa escolha por essa estratégia metodológica se dá na busca pelo entendimento de como o Prove, enquanto fenômeno particular contemporâneo, se constitui como uma experiência fílmica, em seus direcionamentos teóricos e práticos em sala de aula, considerando as principais abordagens contemporâneas sobre cinema e educação e as vertentes variadas a respeito do uso dos filmes no ambiente educacional. A partir daí, será possível analisar de que forma os objetivos propostos por esse projeto são executados - levando em conta o processo de formação e sensibilização dos professores e alunos para as atividades do Prove; a forma como se dá a relação desse projeto com a cultura escolar e o diálogo com as disciplinas, por exemplo; o modo como trabalha as potencialidades do cinema e o tipo de relação que estabelece entre esse campo e a educação.

Num outro ângulo de análise, com o estudo de caso examinamos, a partir dos enfoques que o Prove utiliza para o ensino-aprendizagem de cinema, de que forma os professores e professoras envolvidos (as) com esse projeto lidam com essa experiência – no que diz respeito a abertura/recepção ao Prove, ao planejamento, desafios e obstáculos que possam encontrar ao executá-lo e integrá-lo à sua prática docente – e como isso influencia no tipo de experiência fílmica que é oferecido aos estudantes. Nesse aspecto, buscamos descobrir se essa experiência amplia as possibilidades de uso do cinema na escola e que engajamento dos estudantes é mobilizado dentro dessa proposta.

Associado a isso, a partir da interação desse projeto com a realidade educacional, cultural e social ao qual está vinculado, o estudo de caso nos auxilia ainda na compreensão das condições contextuais que podem ser altamente pertinentes ao nosso fenômeno de estudo. Em outras palavras, a percepção de como o contexto urbano do Semiárido incide na execução do Prove, na forma como é concebido pela Secretaria da Educação, na maneira como é conduzido pelos professores e professoras nas escolas e em sua prática de produção de sentidos e significações por meio dos temas trabalhados nos materiais audiovisuais produzidos pelos estudantes.

2.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como técnicas de coleta de dados, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental e também entrevistas semiestruturadas. Sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003) elucidam que se trata de um apanhado geral dos trabalhos já realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados aos temas da pesquisa, entendendo que o estudo da literatura pertinente pode ajudar na elaboração do trabalho, representando fonte de

informações indispensável e de orientação das indagações. Para José Carlos Köche (2011), esse conhecimento e análise das principais contribuições teóricas existentes sobre o tema que envolve a pesquisa é crucial para a compreensão ou explicação do problema, objeto da investigação. Destacamos que, a partir dessa técnica, foi possível ter acesso a estudos sobre cinema e educação e as principais vertentes teóricas de relação entre esses campos; aos preceitos e características da Educomunicação e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) e à conexão entre elas e à história da construção e consolidação das ideias de Nordeste, Sertão e Semiárido.

A pesquisa documental, segundo Antonio Carlos Gil (2008), se parece em muito com a pesquisa bibliográfica, com uma única diferença: a natureza das fontes. Esse autor explica que, enquanto a pesquisa bibliográfica trabalha com a contribuição de diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental faz uso de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Assim, conforme Cleber Prodanov (2013, p. 55-56), “a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta”. Com base nisso, essa ferramenta de tratamento da informação foi utilizada para análise de documentos públicos relacionados ao Prove, advindos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, concernentes à natureza desse projeto, seus objetivos, público-alvo e adesão, assim como registros documentais referentes à execução do Prove, no NTE – 10, que demonstraram dados quantitativos a respeito dos vídeos produzidos pelos estudantes e dados adicionais a respeito de suas temáticas.

Aliado a isso, ainda como instrumental para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas, numa conversação efetuada de maneira metódica, com o objetivo principal de obtenção de informações de caráter empírico sobre a execução do Prove, seus desafios e resultados. Maria Rosa e Marlene Arnoldi (2014, s.p.) afirmam que a entrevista como coleta de dados não se trata de um simples diálogo, mas de “uma discussão orientada para um objetivo definido que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”. Quanto ao tipo, as entrevistas foram semiestruturadas porque essas, ao mesmo tempo em que valorizaram a presença da pesquisadora, ofereceram as perspectivas possíveis para que o entrevistado/a entrevistada alcançasse a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Em geral, esse tipo de entrevista, ainda segundo esse autor (1987, p. 146),

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Dessa forma, as entrevistas contribuem para uma maior aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, dando acesso à perspectiva docente sobre o Prové que os documentos, por si só, não são capazes de manifestar.

Devido ao agravamento da condição pandêmica no momento de realização dessas entrevistas e a necessidade de continuidade da pesquisa, por questões de segurança, optamos pela entrevista em formato online por meio de videoconferências. Beatriz Schmidt, Ambar Palazzi e César Piccinini (2020) destacam as potencialidades e desafios de entrevistas online no contexto da pandemia e afirmam que, mesmo a entrevista presencial sendo a estratégia mais tradicional de coleta de dados qualitativos, é possível em uma entrevista online aproximar-se de seus recursos.

Esses autores ainda apontam algumas vantagens da videoconferência, ao lado da maior segurança de participantes e pesquisadores nesse cenário de pandemia, como a abrangência geográfica que permite o acesso a pessoas de diferentes locais; as pessoas podem se mostrar mais abertas em participar de uma entrevista onde podem estar em sua própria casa, assim como se sentirem mais à vontade para desistir da entrevista online, se assim desejarem. Em relação a outras alternativas virtuais possíveis nesse contexto, como questionários, e-mails e troca de mensagens instantâneas, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) demonstram que a videoconferência apresenta um maior número de informações geradas e o recurso de áudio e vídeo também promove uma experiência mais próxima da entrevista presencial.

Entre os cuidados necessários apontados por esses autores, também foram considerados em nossa pesquisa a preocupação em não estender a duração das entrevistas, atentando-se ao fato de que a exposição às telas pode causar mais fadiga aos participantes do que numa interação face à face. Essa redução do tempo de entrevista pode ser vista como uma desvantagem nesse processo, podendo incorrer em lacunas de informação. Essa característica exigiu ainda mais da pesquisadora o uso de estratégias para o melhor aproveitamento do tempo com os entrevistados. Outro ponto de limitação foi nossa dificuldade técnica em relação aos recursos tecnológicos necessários para videoconferência. Apesar das tentativas em outras plataformas, a gravação das entrevistas só pôde ser viabilizada pelo aplicativo *Microsoft Teams*. Todavia, não houve nenhuma dificuldade de acesso a essa plataforma durante as entrevistas com os (as) professores (as).

Os participantes foram convidados para as entrevistas, formalmente, por email, após aprovação da execução do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNEB, sob o número do parecer 4.608.474, emitido em 24 de março de 2021, que está anexado nesta dissertação. O envio dos convites atendeu a critérios do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS⁵, que apresenta orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, visando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa. Assim, conforme orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), foram enviados convites individuais por email, contendo somente um remetente e um destinatário; no conteúdo desses e-mails estava descrito ao convidado que as perguntas seriam respondidas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De modo geral, o documento previa o sigilo da identidade dos entrevistados, a possibilidade de desistência da participação na pesquisa a qualquer momento, sendo retirada a autorização, e o esclarecimento sobre a não divulgação das imagens gravadas durante a entrevista, também de acordo com orientações do Conep.

O processo de coleta das informações com os/as professores/as foi iniciado no Colégio 1. Cada convidado/a foi indicado/a pela professora responsável pela execução do Prové nessa escola, considerando a presença ativa desses docentes nas fases de execução do projeto. Ao todo foram convidados quatro professores, mas, somente uma pessoa desse grupo pôde contribuir com a pesquisa. Dois justificaram a não participação por motivos como falta de tempo e não poder se comprometer com a entrevista, mas indicar que poderia participar se fosse por meio de questionário. Um deles deixou de dar retorno às tentativas de contato.

É importante ressaltar que essa situação de não envolvimento dos professores com a pesquisa pode ser consequência direta do contexto pandêmico. O início da fase de entrevistas com o Colégio 1, que foi condicionada ao parecer do CEP, teve início em uma conjunção de grande aumento no número dos casos, relativos à segunda onda da Covid-19 no Brasil, em 2021, e retorno às aulas, com atividades remotas, nas escolas públicas no Estado da Bahia. Os riscos previstos no item 2.7, como a sobrecarga de trabalho desses profissionais, também podem ter influenciado as recusas e o não retorno dos contatos. Assim, os planos de conhecer os professores e entrevistá-los presencialmente, atendendo a todos os protocolos de saúde, não puderam ser executados. Isso impossibilitou qualquer tentativa de vínculo com os docentes, os quais só pudemos conhecer e conversar virtualmente, por email e mensagens de texto pelo *WhatsApp*.

⁵ Documento disponível no site http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 6 de abril de 2021.

Em decorrência desses fatos, uma única entrevista foi realizada para a coleta de dados sobre o Prove no Colégio 1, em abril de 2021. A reunião foi gravada e durou pouco mais de 1h30. A entrevista aconteceu mediante as condições previstas pelo TCLE, aprovado pelo CEP, como descrito anteriormente, e assinado pela pessoa entrevistada (vide Apêndice A). O trabalho com as escolas foi organizado intercalando a realização da entrevista com professores do Colégio 1 e a análise dos vídeos estudantis do Colégio 2. Em uma segunda fase da coleta de dados, que ocorreu após o exame de qualificação da dissertação, o processo foi de entrevistas com os professores do Colégio 2 e análise de vídeos estudantis do Colégio 1. Essa escolha levou em conta a realização da análise dos vídeos sem que ocorresse uma influência direta das informações colhidas nas entrevistas e vice-versa.

Ao Colégio 2, foram enviados três convites para participação docente na pesquisa, com resposta positiva de todos. Essas entrevistas foram realizadas em outubro de 2021, momento em que a pandemia apresentava queda no número de mortes e a vacinação avançava pelo país. As escolas estaduais já tinham alguns meses de vivência com as aulas no ensino remoto, o que também incidiu, positivamente, em uma maior adesão dos professores dessa escola em nossa pesquisa. Ainda assim, o formato de entrevistas remotas foi mantido, para continuar garantindo a segurança de todos/as os/as envolvidos/as nessa última etapa da coleta de dados, que aconteceu sem intercorrências tecnológicas.

2.5 PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA

Os participantes das entrevistas mencionadas anteriormente são professores e professoras envolvidos (as) diretamente com a execução do Prove nas duas escolas públicas selecionadas como lócus da pesquisa, ambas instituições estaduais de ensino, localizadas na sede do município de Juazeiro (BA), que fica distante 553 km de Salvador. O Colégio 1, atende, em média, 1.200 alunos que, além de Juazeiro, também vêm de Sobradinho, Casa Nova e Petrolina. Essa instituição participa do Prove desde a primeira edição, em 2015, e possui, à frente desse projeto, uma professora formada em Artes Visuais, outra responsável pelo curso de Informática e um professor do curso de Agroecologia. O Colégio 2 atende, em média, 1800 alunos, que vêm também de outras cidades, como Sobradinho, Curaçá e Petrolina, em Pernambuco. O Colégio 2 participa das edições do Prove desde o ano de 2015. À frente desse projeto, o colégio possui dois professores com formação em Artes Visuais, e outros dois com graduação em Letras e Pedagogia.

No que concerne à participação dos estudantes, foi realizada uma seleção de oito produtos audiovisuais produzidos por eles dentro do Prove, sendo cinco do Colégio 2 e três do Colégio 1, conforme o que foi possível acessar. Esse acesso aos vídeos se deu a partir do contato telefônico com alunos que os produziram (os números de telefone foram repassados pela escola) e através da plataforma *YouTube*, no caso do Colégio 2. Em relação ao Colégio 1, os três vídeos analisados também foram encontrados no *YouTube*, publicados pelos próprios estudantes em seus canais. Nenhuma das instituições apresentou um acervo com essas produções, o que direcionou a seleção aos vídeos que estavam disponíveis nessas condições.

Como forma de obter permissão para o uso dos vídeos, foi elaborado um termo de autorização de uso de produção audiovisual (Apêndice B), que foi assinado por cada produtor/produtora responsável pela realização do vídeo. Essa medida foi necessária para garantir os direitos autorais e de imagem que envolvem esses produtos, considerando que o documento que os estudantes assinam, autorizando a sua exibição nas mostras de vídeos escolares do Prove, não dão respaldo para o uso dessas produções, em outras condições, para além da execução do próprio projeto.

Esses produtos audiovisuais serviram como fonte de análise para a obtenção de dados a respeito das temáticas discutidas e as formas de abordagem narrativa desses temas nessa amostra. Entendemos que os vídeos, enquanto cerne do Prove, podem refletir os resultados de todo o processo de articulação dos objetivos e práticas desse projeto, bem como a bagagem cultural desses estudantes, constituindo uma referência audiovisual para os sentidos e significações que mobilizam acerca dos temas por eles escolhidos, o que pensam sobre e qual o ponto de vista desenvolvem.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Por fim, os dados obtidos foram interpretados por meio da análise de conteúdo (AC) que, conforme Laurence Bardin (1997), é um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição analítica do conteúdo das mensagens, num esforço de interpretação que “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1997, p. 9). Christian Laville e Jean Dionne (1995) reforçam que o princípio da análise de conteúdo é justamente o de desmontar a estrutura e os elementos de um conteúdo disperso para ter acesso às suas características e extrair sua significação.

Ainda de acordo com Bardin (1997), a escolha dessa estratégia está relacionada à necessidade de uma verificação prudente diante do que, hipoteticamente, constitui as primeiras impressões em torno do objeto de análise, questionando se a leitura realizada pode ser válida e generalizável, sendo partilhada também por outras pessoas. Por outro lado, essa leitura - ao ser realizada de maneira mais aprofundada e sistemática - permite o aumento da produtividade e pertinência da análise, na busca pela

(...) descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1997, p. 29).

O uso desse procedimento foi fundamental para o tratamento das mensagens contidas nas informações obtidas através dos documentos, das entrevistas e dos vídeos estudantis selecionados, a fim de compreendê-los para além de seus significados imediatos. O acesso às camadas mais profundas desses conteúdos textuais, verbais e imagéticos que compõem o Prove contribuíram de modo elementar para uma maior amplitude do que vem a ser esse projeto na realidade das escolas e dos professores, assim como da experiência audiovisual estudantil que se materializa nos elementos de significação encontrados na análise dos vídeos.

A execução da análise de conteúdo se deu, como direciona Bardin (1997), em três fases. A primeira fase consistiu na pré-análise, que abarcou as escolhas dos documentos e vídeos que foram submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. Foi a fase da organização das ideias iniciais, um período de intuições, como define Bardin (1979), que conduziu a um esquema de planejamento e constituição do *corpus* de pesquisa, ou seja, um conjunto de materiais para serem submetidos aos procedimentos de análise.

A escolha dos elementos desse *corpus* atendeu à regra da exaustividade, que diz respeito a uma não-seletividade na escolha do tipo de documentos e de vídeos do Prove. Assim, todo e qualquer material relacionado a esse projeto, assim como as produções audiovisuais - sem distinção de tema ou formato - foram alvo de interesse desta investigação, desde que atendesse aos critérios instituídos pela regra da representatividade, que direcionou a seleção a uma amostragem que representasse o universo do Prove, especificamente no município de Juazeiro e as duas escolas lócus da averiguação. Por fim, nessa fase, também foi considerada a regra da pertinência, que envolveu a adequação do material selecionado aos objetivos da pesquisa.

A segunda fase da AC comportou a exploração do material, a partir da sistematização do *corpus* da investigação para a análise. Assim, as entrevistas foram transcritas, os documentos organizados com notas sobre sua natureza e fonte, com uma breve descrição do seu conteúdo, como forma de facilitar o uso das informações colhidas no momento da análise e interpretação. Esta fase consistiu ainda na leitura e organização dos dados que foram preparados através do processo de codificação - uma transformação dos dados brutos do texto, efetuada segundo regras precisas, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, passível de elucidar o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices para a fase seguinte (BARDIN, 1979).

Com base nisso, para as entrevistas, foram definidas categorias que funcionaram como temas sensibilizadores na conversa com os professores. A primeira categoria foi “Curso de formação”, que diz respeito à participação dos professores em cursos para atuação no Prove. Em seguida, a “sensibilização”, onde foram feitas perguntas sobre o processo de envolvimento dos professores e estudantes para com as atividades do projeto; “Construção dos vídeos”, categoria que tratou de assuntos como os conteúdos ofertados, recursos disponíveis, processo de edição; “Resultados do Prove”, onde os entrevistados foram questionados sobre os resultados do Prove na trajetória dos estudantes, bem como os pontos fortes e fracos que observam no projeto; “Relações entre cinema e educação”, em que verificamos de que forma os entrevistados enxergam o cinema na escola. E, por último, “Aproximação com o cinema”, onde os professores falam sobre sua relação com o cinema, para além do Prove.

Finalmente, como última fase da AC, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados. Aqui, os resultados brutos são tratados de forma a tornarem-se significativos e válidos para explanação, colocando em relevo as informações fornecidas pela análise. É nesse momento em que são realizadas as inferências ou deduções que operam em virtude da relação entre as proposições lançadas pela pesquisa e os dados obtidos com a análise dos materiais, direcionando interpretações a propósito das finalidades previstas ou a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1979). Essa etapa valida a utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos.

Salientamos, como ressalta Bardin (1979), que a AC pode ser aplicável a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza de seu suporte. Laville e Dionne (1995) também explicam que pode ser um procedimento de análise indicado para uma grande diversidade de objetos de investigação, como atitudes, valores, representações, ideologias, bem como no estudo de embates políticos, de estratégias ou fenômenos sociais. No caso de

nossa pesquisa, a AC também se mostrou aplicável ao conteúdo imagético e sonoro relacionado aos vídeos estudantis, para além do seu elemento textual. Nesse sentido, operou-se uma análise essencialmente temática para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação desses vídeos e suas tendências de representação e mobilização da simbologia cinematográfica, diante dos temas que articulam nas narrativas.

2.7 RISCOS E BENEFÍCIOS

Um dos principais benefícios da nossa pesquisa é a inserção das temáticas que envolvem o campo do cinema nos debates e estudos sobre Educação Contextualizada e Educomunicação. Nesse viés, a contribuição se estende ao pensamento a respeito do espaço que o cinema pode ocupar no ambiente escolar, entendendo a necessidade de ações que integrem os conhecimentos cinematográficos aos saberes da escola. Outro aspecto positivo é a promoção da visibilidade em torno de questões que envolvem o Semiárido urbano e o imaginário construído sobre ele.

Nosso trabalho pode contribuir ainda com a perspectiva de, através de seus resultados, poder somar conhecimentos ao Prove, ao aprofundar suas possibilidades pedagógicas, dando visibilidade às suas ações e refletindo sobre a sua importância na vivência escolar dos estudantes baianos, do ponto de vista da presença da arte e da cultura na escola. Acreditamos que espaços de inclusão audiovisual como esse devem permanecer e abranger todos os ambientes de ensino-aprendizagem, considerando a proposta de acesso ao cinema (fruir e fazer), quando a distribuição de salas, os valores dos ingressos e a falta de representatividade nas telas constituem grandes desafios para a democratização do acesso à sétima arte, e nossa pesquisa também pretende se materializar na promoção desse pensamento.

Por outro lado, levando em conta os riscos que assumimos com a realização de nossa investigação, tivemos a demanda de tempo para as entrevistas que poderia não coincidir com a agenda de compromissos dos professores e professoras, induzindo à omissão de algumas informações, devido à escassez de tempo, ou à impossibilidade de suas participações no desenvolvimento da pesquisa. Nesse aspecto, consideramos também o difícil contexto que vivenciamos com a pandemia que colocou professores e professoras diante de desafios ainda maiores quanto às condições de trabalho em casa e às incertezas pedagógicas em meio à estratégias de ensino em um ambiente online - num momento marcado por extrema pressão vinda de órgãos gestores, direção das escolas e pais de alunos aflitos com a situação.

Após um ano de incertezas sobre o retorno das aulas na rede estadual, o ensino remoto foi aprovado e teve início no dia 15 de março de 2021 em toda a rede. Nesse contexto, a participação na pesquisa pôde tornar-se mais uma demanda em meio a tantas outras, fazendo com que os docentes se percebessem desconfortáveis no lugar de entrevistados, o que pode ter influído diretamente no modo como a informação foi transmitida e/ou na concordância destes em conceder as entrevistas. Ressaltamos que a pesquisa não trouxe risco de contágio pela Covid-19 aos professores e para a pesquisadora, devido à escolha do formato online para as entrevistas, justamente como medida de prevenção, como explicitado no item 2.2.2. Técnicas de coletas de dados.

3 APROXIMAÇÕES INICIAIS ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O MOVIMENTO PELO CINEMA EDUCATIVO

O potencial educativo do cinema ganhou evidência no cenário de discussões pedagógicas no Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930, momento em que há uma reconstrução e o reordenamento dos pressupostos da educação escolar. Nesse período, os educadores de vários estados brasileiros se mobilizavam em torno de reformas, baseadas nos ideais da Escola Nova - no âmbito do projeto de formação do Brasil Moderno (FAVARETTO, 2004). A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O grande nome desse movimento foi o filósofo e pedagogo, norte americano, John Dewey (1859-1952), que considerava a educação como uma necessidade social e defendia que as pessoas deveriam ser aperfeiçoadas para que se afirmasse o desenvolvimento social (HAMZE, s.d.).

Conforme Marília Franco (2004, p. 21), “embora bastante contraditória na sua ânsia de modernização e progresso, a ideologia do grupo da Escola Nova afirmava-se na luta pelos princípios de ensino público obrigatório, gratuito e laico” e, no conjunto das propostas renovadoras de ensino e aprendizagem desse movimento, a utilização do cinema era visualizada como “sintoma e recurso da educação moderna” a se desenvolver no país (FRANCO, 2004, p. 22). Rosana Catelli (2005) explica que esse movimento acontece em um contexto onde grande parte da população, em idade escolar, estava fora de ambientes formais de educação, o que representava setenta por cento da população brasileira.

Dentro desse contexto, os processos de formação e socialização dos sujeitos ainda estavam restritos às bases familiar e comunitária, quando o cinema popular passa a constituir uma prática educativa, fora dos bancos escolares. Nesse período, o cinema representa, no Brasil, como em todo o mundo, um dos marcos fundamentais das transformações socioculturais advindas da crescente industrialização e avanços dos meios de comunicação e logo se consolida como a mais importante forma de lazer de grande parcela da população urbana (MORRONE, 1997).

É importante demarcar que a chegada do cinema ao Brasil, em 1896, acontece apenas um ano após a descoberta do cinematógrafo na França, quando foi feita a primeira projeção pública, na cidade de São Paulo, de imagens em movimento, realizadas pelos Irmãos Lumière. Já em 1898, são capturadas, por Afonso Segreto, as primeiras cenas do cinema brasileiro, que registravam a chegada de um navio à baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, dando início à

primeira fase do nosso cinema, de 1898 a 1907 (SALLES; DESBOIS, 2016). De acordo com Maria Lúcia Morrone (1997, p. 33-34),

A primeira metade do século XX caracterizou-se por um vertiginoso progresso do cinema. Além das conquistas sobre a técnica e a linguagem, o caráter mais revolucionário deve-se creditar, sem dúvida, à vocação democrática que deixou transparecer. Os filmes conseguiam atrair e dialogar com as pessoas de todas as idades e de todos os níveis sócio-econômicos, especialmente, nos centros urbanos. Nesse sentido, diversos segmentos da sociedade, entre eles, os educadores escolanovistas, a Igreja Católica e agentes governamentais, preocupados com a influência da imagem fílmica na formação da mentalidade, assumiram a defesa do cinema educativo, enquanto meio de comunicação social capaz difundir valores éticos e morais.

Observa-se, nesse contexto, que a imagem fílmica vai adquirir funções caracterizadas por um viés não exclusivamente pedagógico. Como afirma Sheila Schvarzman (2007, p. 4), “a nova sensação tem poderes mágicos que todos querem entender e submeter aos seus propósitos como arma de convencimento político, evangelização ou educação”. A intencionalidade pedagógica no uso de filmes vai apresentar registros já a partir de 1916, com a experiência dos educadores José Venerando da Graça Sobrinho e Fábio Lopes dos Santos Luz, conforme levantamento de Edison da Silva (2013). Esses inspetores escolares deram vida ao desenvolvimento do projeto “Cinema Escolar”, entre os anos de 1916 e 1918, na rede municipal de ensino do Distrito Federal, à época, situado no Rio de Janeiro. Esse projeto é criado e desenvolvido como base de uma educação moral, sobretudo, para a recreação e proteção das crianças, como descreve Silva (2013). Nesse sentido, foram produzidos quatro filmes, chamados de fitas pedagógicas, que deram o impulso ao lançamento do Cinema Escolar, com os temas “A prefeitura”, “O livro de Carlinhos”, “Façanhas de Lulu” e “Uma lição de história natural no jardim zoológico”. Ambas as produções foram exibidas em casas de cinema e salas comerciais alugadas para esse fim, com um público variado de educadores, autoridades do Distrito Federal e comerciantes.

Posteriormente, no projeto educacional escolanovista, a partir dos anos 1920, a integração do cinema às práticas escolares vai resultar em diversas iniciativas e estudos de pedagogos e intelectuais como Manuel Bergstmm, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Jonathas Serrano e Edgard Roquette-Pinto, sendo esse último, uma das principais figuras públicas brasileiras afinada com o propósito de inserção dos meios audiovisuais na educação (MORETTIN, 1995; BRUZZO, 2004). Como descreve Morrone (1997, p. 36), esses educadores

começaram a estruturar um cinema cujos parâmetros passariam a se fundamentar em princípios metodológicos referentes à formação educativa e ao ensino. O emprego do cinema na prática docente, fazia, então, parte do projeto de aplicação de métodos ativos na aprendizagem, em contraposição ao ensino tradicional, autoritário e

verbalista, além do fato de que pretendiam inseri-lo na escola, isento da má influência comercial (MORRONE, 1997, p. 36).

Com base nisso, manifesta-se a primeira iniciativa institucional voltada para a inserção do cinema na escola através da criação da “Comissão de Cinema Educativo”, em 1927, no Rio de Janeiro, da qual faziam parte professores da rede pública do Distrito Federal, bem como produtores e diretores de documentários e que tinha por atribuição o incentivo à adoção dos filmes como recurso pedagógico (MALAFAIA, 2014; MORRONE, 1997). Vários estudos também foram elaborados com foco nessa proposta e, entre eles, Celso Favareto (2004) destaca a publicação do livro, considerado pioneiro, “Cinema e Educação” (1930), de Jônatas Serrano e Francisco Venâncio Filho, e “Cinema contra cinema” (1931), de Canuto Mendes de Almeida – obras representativas da relação entre cinema e moral que alargam fortemente as ações do cinema educativo em oposição às influências do cinema comercial, dominado pela produção estrangeira, naquele momento, no Brasil (MORETTIN, 1995).

Essa preocupação de ordem moral em torno do cinema, ainda segundo Morettin (1995), se baseava no pensamento de que os filmes poderiam interferir negativamente na formação dos indivíduos, representando “perigo”, sobretudo, para crianças, e uma ameaça de desintegração da ordem social e dos valores tradicionais (MORRONE, 1997). Filmes de ficção, em geral, dos gêneros comédia, policial e drama, por exemplo, eram considerados alvos de crítica dos educadores, que elegiam características que esse tipo de produção deveria ter para ser considerado educativo, como se pode ver em um trecho do livro “Cinema e Educação”, de Serrano e Venâncio Filho:

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos morais, o filme de emoção sadia, não piégas, sem ridículo, mas humano, patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoros risíveis, nem cenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis (MORETTIN, 1995, p. 15 *apud* SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, s.p.).

Morettin (1995) ressalta que as críticas de cunho moral, desse tipo, não se iniciam com esses pedagogos, no entanto, adquirem outra dimensão a partir do momento em que fazem parte de um projeto de intelectuais, que trabalham essa questão como sendo de interesse comum à sociedade, garantindo, inclusive, a colaboração de órgãos oficiais do Estado, que passam a apoiar esses educadores, intervindo na censura cinematográfica e até na produção de filmes, quando é criado, em 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Primeiro órgão oficial do governo voltado para o cinema (CARVALHAL, 2009), em seus

trinta anos de existência, o INCE, segundo Franco (2004), representa a mais sólida experiência de cinema educativo no Brasil.

O INCE nasce a partir de um projeto idealizado por Roquette-Pinto, médico, antropólogo, educador, para quem o cinema era, antes de qualquer coisa, um meio técnico moderno de documentação e exibição de imagens, com grande poder de convencimento, e que, por isso, precisava ser coordenado e controlado para fins educacionais (SCHVARZMAN, 2007). Ao mesmo tempo, o antropólogo defendia a necessidade de diferenciação entre o cinema educativo e o cinema instrutivo, entendendo o cinema educativo, em um sentido mais amplo, como um meio de acesso a um saber cultural elevado – através das artes, da ciência e das letras, ao contrário da instrução, que se relaciona a uma questão apenas didática, pragmática, destinada à aquisição de conteúdos (CARVALHAL, 2008).

A atuação de Roquette-Pinto foi elementar para a institucionalização da imagem como recurso educacional, antes mesmo do seu trabalho com o INCE. Em 1927, como diretor do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, sua iniciativa de criação do “Serviço de Assistência Técnica ao Ensino”, abriu as portas dessa instituição ao público, que teve acesso a películas educativas na divisão do Museu intitulada “História Natural”, voltada, exclusivamente, para a educação. De acordo com Catelli (2013), entre 1927 e 1931, foram exibidos, nesse espaço, cerca de 170 filmes educativos. Grande parte deles era resultado de registros realizados durante a Comissão Rondon, uma série de expedições realizadas pelo interior do Brasil que tinha como principais objetivos reconhecer e ocupar uma parte ainda desconhecida do território brasileiro, defender as fronteiras nacionais, implantar linhas e postos telegráficos pelo interior do país, entre outras coisas. Essa Comissão contava com o serviço de fotógrafos e cinegrafistas que documentavam essas incursões e, durante viagem dessa expedição, em 1912, Roquette-Pinto, a partir de seu olhar como antropólogo, produziu diversos registros fílmicos e fotográficos que, posteriormente, foram entregues ao Museu Nacional, como material educativo de exibição.

Em 1937, acontece a instalação oficial do Instituto Nacional de Cinema Educativo, pelo Ministério da Educação e Saúde. Nomeado diretor-presidente, Roquette-Pinto vai sistematizar e coordenar, por meio do INCE, as ações do movimento pelo cinema educativo, conduzindo as atividades desse instituto até 1947. De acordo com a lei nº 378, que o oficializa, o INCE é destinado a promover e orientar a utilização das produções cinematográficas, como produto auxiliar do ensino e como meio para a educação em geral, além de direcionar uma produção cinematográfica contínua e exibições, voltadas, especialmente, para o filme educativo de caráter documental (FRANCO, 2004; MORETTIN,

1995). Dentre as atividades de gravação, edição, instrução e demonstração de filmes à professores; circulação e distribuição das produções fílmicas, atividades de biblioteca, filmoteca e discoteca, o INCE também era responsável por ensinar aos docentes o uso do cinematógrafo e pelo cadastramento das escolas e envio, para elas, de filmes produzidos pelo Órgão (CARVALHAL, 2008).

Articulado no governo de Getúlio Vargas, o INCE também se torna pilar de um projeto mais amplo, que atuava na perspectiva de consolidação de uma identidade nacional amparada pelo desenvolvimento da ciência e indústria no país, buscando, assim, a organização da produção cinematográfica brasileira. O incentivo ao cinema educativo por Vargas, além da intenção de levar educação para todo o país, configurava ainda o estabelecimento de um veículo oficial de comunicação a serviço do Estado e de seus desígnios político-ideológicos (BRASILIANA, 2001). Contudo, segundo Ramos (2004, p. 159),

Roquette-Pinto possui peso suficiente para barrar as tentativas de incorporação que o Ince sofre por parte de Lourival Fontes, então todo-poderoso diretor do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão-chave do Estado Novo getulista, ligado diretamente ao gabinete do presidente, e responsável pela propaganda do regime. Apesar das tentativas, o DIP não consegue absorver o espaço do cinema documentário no Brasil, que mantém sua produção em torno do Ince. Ao contrário de seus congêneres italianos e alemães, e um pouco na linha do documentarismo inglês, o Ince possuiu, durante o Estado Novo, um espaço de manobra bastante razoável, desvinculado das necessidades mais estreitas da propaganda política.

Morettin (1995) constata a ausência de reportagens e produções de cunho cívico e patriótico, que compunham o catálogo de produções do INCE, em seus anos iniciais, observando que, a partir de 1941, os filmes vão apresentar temáticas relacionadas à educação propriamente dita. São realizados documentários científicos, preventivo-sanitários, de educação física, históricos, de geografia, artes aplicadas, meio rural, atividades econômicas, astronomia, agricultura, aviação, entre outros (MORETTIN, 1995; CARVALHAL, 2009). As produções também apresentavam temas que buscavam valorizar elementos nacionais, como os da flora e fauna brasileiras, em títulos como *Vitória Régia* (1937), *Papagaio* (1937), *O Puraquê* (1939), *Flores do Campo* (1943) e *João de Barro* (1956) [BRASILIANA, 2001]. A grande maioria dessas produções fica sob a direção de Humberto Mauro, um dos mais importantes cineastas da época, prestigiado por suas narrativas sobre a história e cultura brasileiras (PEREIRA, 2020).

Sobre o desempenho do INCE nas escolas, Franco (2004) destaca que, em 1943, 131 escolas do Rio de Janeiro estavam cadastradas para desenvolver o projeto e apenas 111 em

outros estados. Ainda de acordo com essa autora (2004, p. 31), “se o desempenho na capital do país podia ser considerado interessante, nos outros estados era nulo, pois uma média de cinco escolas por estado era irrelevante (...)”. A respeito da presença de cinematógrafos registrados pelo INCE, em escolas públicas normais e primárias no Brasil, dados da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, de 1940, levantados por Luani Souza (2016), apontam um total de 304 projetores escolares em todo o país, com concentração, sobretudo, em cidades como Minas Gerais (108), São Paulo (82) e Distrito Federal (63). Esses dados também indicam que estados que já faziam parte da região Nordeste, nesse período, como Alagoas, Pernambuco e Ceará, possuíam apenas um cinematógrafo cada, em escolas localizadas em suas respectivas capitais Maceió, Recife e Fortaleza. A Bahia também repete o número, com apenas um projetor em uma escola ginásial, na cidade de Salvador.

Nesse sentido, entre os problemas identificados na execução do projeto nas escolas, além da falta de projetores, Fernanda Carvalhal (2009) evidencia as dificuldades de educadores para operá-los e a deficiência no processo de formação desses docentes para lidarem com os filmes em sala de aula. Outro grande problema identificado era a falta de alinhamento pedagógico que orientasse o trabalho com películas, que estavam desvinculadas dos conteúdos curriculares, quanto ao nível de ensino, tipo de abordagem ou área do conhecimento (FRANCO, 2004). Nesse contexto, essas produções serviam, majoritariamente, para apresentar aos estudantes a cultura nacional, assim, a “recepção discente estava mais motivada pela novidade da imagem em movimento do que pelo conteúdo pedagógico” (CARVALHAL, 2008, p. 10).

O INCE existiu até o ano de 1966, com um registro de mais de 400 documentários de curta e média metragem (CARVALHAL, 2008), quando foi absorvido pelo Instituto Nacional de Cinema (INC). Ao realizar uma análise sobre os resultados de sua atuação, Carvalhal (2008, p. 185-186) entende que

(...) o projeto de utilizar o filme com a criação do INCE foi uma atitude adiante de seu tempo, na defesa da dimensão pedagógica de incorporar a imagem em movimento no processo de socialização do indivíduo. Os vanguardistas implementaram uma nova forma de educar, já que o espaço escolar movia-se, unicamente, até então, em torno da oralidade e da figura do professor. No entanto, os filmes ficaram centrados, principalmente, na produção, carecendo de uma estratégia de veiculação nos espaços educacionais do país e de um planejamento orçamentário e político-pedagógico que viabilizasse melhores retornos e abarcasse o currículo escolar para que os alunos pudessem enxergar o uso dos filmes como uma prática habitual e importante para o processo educacional. Não apenas para preencher espaços vazios em sala. O que se depreende é que os produtores do INCE enxergaram a escola como usuária e não como parceira.

No mesmo raciocínio, Franco (2004) reconhece as boas intenções desse projeto que, em algumas partes, fora bem realizado - como o importante registro histórico e cultural que seus filmes deixam como legado. Entretanto, segundo essa autora, as atividades do INCE esbarraram nas características de uma sociedade ainda não preparada para tal, principalmente, no que diz respeito a uma reforma educacional que precisava, antes de tudo, como ela afirma (2004, p. 32), “construir escolas e colocar alunos dentro delas” - o que delegou às ações desse projeto um acesso privilegiado apenas a elite escolarizada urbana da capital do país.

Em um sentido mais amplo, Favaretto (2004) conclui como a ânsia pela integração do cinema às práticas escolares, por meio do movimento pelo cinema educativo - dentro e fora do âmbito do INCE - não levou a efeitos consistentes no sistema escolar da época e até hoje. Em nossos dias, muitos são os estudos, iniciativas e projetos que envidam esforços para demarcar o espaço do cinema na escola, em suas múltiplas facetas e potencialidades, num cenário sociocultural e pedagógico ainda marcado por dúvidas e desconfianças em torno da imagem fílmica, apesar dos reconhecidos avanços educacionais da década de 1920 para cá e do avanço dessas discussões no cenário de políticas públicas, que se materializaram na aprovação da lei 13.006, em 2014, que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, por no mínimo duas horas mensais. Mas, antes de aprofundar as discussões contemporâneas que regem os entrelaçamentos entre cinema e educação, continuaremos no espaço-tempo do século XX para apresentar marcos dessa relação no estado da Bahia e na cidade de Juazeiro, lócus desta pesquisa.

3.1 CINEMA E EDUCAÇÃO NA BAHIA: PANORAMAS QUE CIRCUNDAM E ADENTRAM O CONTEXTO ESCOLAR

A distância do eixo Rio-São Paulo e as comunicações difíceis da época não fizeram tardar a chegada do cinema à Bahia (SETARO, 2014). Em 1897, já se tem registro do que é considerado, por Silio Boccanera Júnior (2007), como a mais antiga exibição baiana de cinema, realizada na cidade de Salvador, por Dionísio Costa. A novidade logo chamou a atenção do público e, de acordo com André Setaro (2014, p. 21), “a província da Bahia recebe com entusiasmo as exibições, que viriam a ser uma espécie de coqueluche”. A partir de então, nomes como Diomedes Gramacho, José Dias da Costa, Alexandre Robatto Filho e Roberto Pires, precursores da produção fílmica em território baiano, e o próprio Boccanera Júnior, escritor e jornalista baiano, pioneiro nas pesquisas sobre cinema no Brasil, de acordo com

André Setaro (2014), vão firmar o espaço do cinema na Bahia e a consolidação da sétima arte no Brasil.

Outro grande nome que protagoniza essa história é o do cineasta, produtor e artista plástico baiano, Walter Raulino da Silveira, importante liderança cineclubista, idealizador e responsável pela criação do primeiro Clube de Cinema da Bahia (CCB), em 1950, que funcionou durante 20 anos consecutivos pela difusão e formação para o cinema artístico (SETARO, 2014). As exhibições no CCB eram sempre precedidas por exposições orais com informações sobre os filmes, seus diretores, atores, ficha técnica, produção e também reflexões sobre seu enredo e montagem, incluindo um debate ao final da exposição, mediado por Silveira (GUSMÃO; SANTOS; SANTOS, 2015). Dessa forma, as sessões e discussões sobre cinema, nesse espaço, fomentaram a formação cultural de uma geração de cineastas, críticos e amantes do cinema, incluindo nomes como o do cineasta Glauber Rocha (SILVA, 2009).

Como explica Setaro (2014, p. 29),

É através da atividade cineclubista, na década de 50, que os baianos tomam conhecimento do neorrealismo italiano, do expressionismo alemão, da escola soviética liderada por Sergei M. Eisenstein e Pudovkin e do realismo poético francês. Limitados à produção de Hollywood, que domina o circuito exibidor, os habitantes da província apenas têm no Clube a única janela para a percepção da estética cinematográfica, influndo, decisivamente, em muitos de seus frequentadores, que começam então a ter uma compreensão mais ampla da arte do filme.

O cineclubismo é entendido, por Veruska Silva (2009), como uma prática que articula formas de ver e compreender o mundo, que atua na produção de sentidos, em processos de significação individuais e coletivos e de formação cultural. Nesse contexto, o cinema pode ser visualizado como um lugar de aprendizagem social, demarcando a compreensão sobre a “plasticidade dos modos de aprender” (SILVA, 2009, p. 139), que não se restringem a instituições formais de educação. Ao tecer reflexões sobre a experiência do Clube de Cinema da Bahia, Silva (2009) afirma que suas atividades mobilizavam a formação cultural de seu público, através de uma educação sensível, em uma dupla via de acesso à cognição e à afetividade, dinamizada pela experimentação e apropriação da arte cinematográfica.

Sobre esse viés de formação cultural, Izabel Melo (2018) destaca que, além das exhibições, discussões, cursos e seminários, o CCB, com sua forte atuação política no campo cinematográfico na Bahia e no Brasil, auxiliou na organização e reorganização de entidades cineclubistas em cidades do interior baiano, a exemplo de Feira de Santana, Itabuna e também Juazeiro, contribuindo para o avanço da prática cineclubista no estado. Tal influência

proporcionou o convite feito à Walter da Silveira, pelo então prefeito de Salvador, Osvaldo Gordilho, para integrar a Comissão Municipal de Cinema Educativo, onde o cineclubista elaborou, em 1952, com a participação do documentarista Alexandre Robatto Filho, o “Plano de Cinema Educativo para o Povo”. Conforme Milene Gusmão, Raquel Santos e Macelle Santos (2015, p. 27), o Plano tinha os seguintes objetivos:

- 1) o Teatro Guarani funcionaria durante seis meses de cada ano como cinema, exibindo, a preços acessíveis, filmes de longa duração e de alto valor artístico e educativo; 2) a exibição de filmes pelas ruas e praças da cidade; 3) a criação de uma filмотeca municipal, subordinada ao cinema educativo.

Essa ação de planejamento para a viabilização do cinema educativo, em Salvador, ainda segundo essas últimas autoras, tinha influências diretas do pensamento sobre as relações entre educação e cinema que provinha do cenário político-nacional. Na capital baiana, conforme Rute Castro (2011), o cinema também era considerado um agente propulsor da modernização e da moralização dos hábitos urbanos, em um contexto de grande crescimento demográfico. A isso, soma-se o fato de que Silveira e Robatto Filho possuíam boas relações com a equipe de trabalho do INCE, que seria uma das parcerias que o plano previa firmar como fonte de acervo fílmico para possibilitar as exibições públicas (GUSMÃO; SANTOS; SANTOS, 2015). No entanto, apesar de demonstrada a viabilidade e os benefícios do projeto para a cena cultural de Salvador, de acordo com Tiago Coelho (2010), o plano não teve aprovação da Câmara Municipal para ser executado.

Atualmente, o legado de Walter da Silveira é lembrado através do único cinema público em funcionamento na Bahia, a “Sala de Cinema Walter da Silveira”, gerida pela Diretoria Audiovisual da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Dimas/Funceb). Pautada pela prática cineclubista, desde 2015, a Sala realiza exibições de filmes fora do circuito comercial, bem como o lançamento de produções baianas, a preços acessíveis. As apresentações são acompanhadas de debates, que contam com a participação de professores, críticos e pesquisadores da área do cinema, conforme informações divulgadas no site oficial dessa Diretoria. Essa experiência cineclubista, possivelmente, poderia render bons frutos se fosse ramificada em outras cidades que ainda não possuem salas de cinema, no estado que, de acordo com dados da Agência Nacional de Cinema (Ancine), é o pior em número de salas por habitante, conforme matéria divulgada pelo jornal eletrônico Correio (2019). Dos 417 municípios baianos, apenas 16 possuem salas (menos de 4%) e a maioria desses espaços estão em grandes cidades, como Salvador.

Como Silveira, o documentarista Alexandre Robatto também dá nome a uma sala de atividades de cinema, em Salvador, que realiza eventos, oficinas, cursos e palestras, abrigando, segundo a Diretoria de Audiovisual da Bahia, o mais importante acervo do audiovisual do estado, “composto por mais de 6.800 itens, com películas cinematográficas, vídeos, DVDs, cartazes, fotografias, discos em vinil, CDs, revistas, livros e roteiros, que contam parte significativa da história do cinema baiano, do século XIX aos dias de hoje” (s.p.). Todo o material fica disponível para consulta pública, tornando-se uma importante fonte de conhecimento sobre o cinema baiano, que se interliga, diretamente, à história do audiovisual no Brasil e no mundo.

Por outro lado, a Bahia também abarca algumas iniciativas no campo da educação formal, que viabilizaram o pensamento sobre o espaço do cinema na escola. No século XX, o movimento pelas reformas educacionais, pautadas pelas teorias pedagógicas da Escola Nova, em território baiano, será protagonizado pelo educador, jurista e escritor Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Baiano, do município de Caetité, Teixeira foi grande defensor da democratização do ensino e da educação como base para a transformação social e é considerado como um dos criadores da escola pública no Brasil (INEP, 2020). Sua trajetória na educação se materializa em grandes ações como a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935; a fundação, na década de 1950, da Escola Parque (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), em Salvador – da qual falaremos com mais detalhes adiante; e a idealização do projeto de fundação da Universidade de Brasília, inaugurada em 1961, em que foi reitor no ano de 1963.

Anísio Teixeira também foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), sendo um dos dirigentes com maior tempo de atuação à frente do Instituto, de 1952 a 1964. No início dos anos 1990, o Senado aprovou, em homenagem ao ex-diretor, a inclusão de seu nome ao Instituto que passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). No ano de 2020, também foi sancionada a lei nº 14.270, que declara Anísio Teixeira como patrono da Educação na Bahia.

Quase vinte anos após sua primeira gestão do ensino no Estado, entre 1924 e 1928, como Diretor de Instrução Pública, Anísio Teixeira volta a conduzir educação baiana no final da década de 1940, quando convidado pelo governador Otávio Mangabeira, para ocupar o cargo de Secretário Estadual de Educação e Saúde. Como Secretário, o educador vai empreender esforços para o aprimoramento do ensino público baiano, com o intuito de “refazer o que havia em educação, com a sempre presente intenção democrática da ampliação da escolaridade comum e obrigatória” (EBOLI, 1969, p. 11). No entanto, os recursos eram

escassos para tamanho desafio. A falta de assistência familiar e social, assim como a ausência absoluta de serviços de saúde e de escolas, denotavam o abandono da infância na Bahia, cujas crianças, segundo Teresinha Eboli (1969), vagavam desocupadas pelas ruas.

Diante das dificuldades políticas e financeiras que também desafiavam essa reforma educacional, Teixeira elaborou um plano prioritário que envolvia a criação de um centro de educação popular de tempo integral, para o nível primário, que serviria como protótipo pedagógico para a instalação futura de outros semelhantes, em toda a cidade de Salvador. O centro, que viria se chamar Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), foi, parcialmente, inaugurado em 1950 e era dividido por pavilhões que constituíam as chamadas Escola-Classe e Escola Parque. Na Escola-Classe, a aprendizagem se baseava em atividades escolares convencionais, a partir de matérias de ensino como linguagem, aritmética e estudos sociais. Já a Escola Parque abrangia atividades educativas de artes aplicadas, industriais e plásticas; jogos, recreação e ginástica; grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; música instrumental, dança e teatro (EBOLI, 1969).

Em artigo sobre a idealização desse empreendimento, Anísio Teixeira (1967) fala sobre os ideais dessa complementaridade entre a instrução e a educação na formação dos estudantes:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna (TEIXEIRA, 1967, s.p.).

Assim, para Anísio Teixeira (1930), a escola deveria ser uma réplica da sociedade a que ela serve e, diante das complexas transformações de ordem social, intelectual e industrial vigentes naquele século, as ações educativas deveriam ser conjugadas com uma formação artístico-cultural que, para além de superar o analfabetismo e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, deveriam também prepara-los para os desafios da nova vida em sociedade.

Logo, si a escola quer ter uma função integral de educação, ella deve organizar-se de sorte que a criança encontre ahi um ambiente social em que ella viva plenamente. A

escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuaes especializados. Assim, é a nova psychologia de aprendizagem que obriga renovar a escola em um centro onde se prepara para viver (TEIXEIRA, 1930, p. 21).

Eboli (1969, p. 12) destaca como esse projeto institucional fora considerado à época, e até hoje, como um modelo de organização corajoso e arrojado diante do “sistema rotineiro e acanhado do país”. Tal experiência pedagógica tornou-se pioneira no Brasil, inspirando a implantação do sistema educacional de Brasília, e obra de projeção internacional, pautada por reportagens de revistas estrangeiras, conhecida e divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e local de visita de técnicos em educação de diversos países. Apesar disso, é registrada sua deterioração e fechamento na década de 1960, sendo devolvida à população soteropolitana, inteiramente reformada, somente em 1988. Dez anos depois, em 1998, acontece o desmembramento do complexo Escola Parque - Escolas-Classe, que passam a ser autônomas, com a desativação quase completa da Escola Parque (MENESES, 2000). Segundo Cleber Xavier (2017), o centro teve suas atividades interrompidas por cerca de cinco anos, voltando a funcionar apenas no ano de 2002.

Nessa trajetória do CECR, ressaltamos a perspectiva visionária adotada por Anísio Teixeira em relação às tecnologias da sociedade industrial, como o rádio e o jornal que, como descrito anteriormente, faziam parte das atividades socializantes desse Centro Educacional. Mas e o cinema? Apesar de Teixeira ter sido um dos grandes articuladores do escolanovismo no Brasil - cuja filosofia propunha um ensino democrático e moderno, sobretudo, a partir da utilização de meios de comunicação, como o cinema (CARVALHAL, 2008) e de se mostrar um grande apoiador do cinema educativo no Brasil (MORRONE, 1997) - estudos como os de Teresinha Eboli (1969) e Stela Almeida (1988), sobre a experiência de educação integral desse Centro, e outros mais recentes como as teses de Cleber Xavier (2017) e Ednei Santos (2020), sobre a proposta educacional da Escola Parque, artigos científicos como os de Jaci Menezes (2000), Ariane Abrunhosa (2005), e Andrea D’Almeida (2018) e os próprios discursos e textos de Teixeira (1954; 1959; 1967), encontrados na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, da UFBA, não apontam a presença de atividades de cinema no CECR, em Salvador.

Em vista disso, pode-se supor que, por Teixeira propor um modelo de educação baseado no saber prático, “no exercício de mentes e mãos”, como afirma Abrunhosa (2005), a inclusão de atividades práticas de cinema não foram viáveis, perante a tecnologia disponível à época e a dificuldade financeira que envolvia o projeto. Por outro lado, o próprio estudo dessa autora, e o mencionado estudo de Xavier (2017), apontam o cinema como uma das modalidades artísticas oferecidas pela Escola Parque de Brasília, na década de 1960. Outra

suposição, talvez, seja a de que o contexto de dificuldade de acesso aos cinematógrafos por escolas distantes do eixo Rio-São Paulo, como acontece com a experiência do INCE, tenha influenciado nessa ausência do cinema na Escola Parque de Salvador.

Ainda assim, a atuação desse conjunto escolar interessa em nosso estudo devido à forma como incentivou a presença da arte e das tecnologias na escola, relacionando-as com a cultura, o saber e a educação (MORAES, 2009). Anísio Teixeira (1971) reconhecia os novos meios de comunicação de sua época, como o rádio e o cinema, também como meios de aprendizagem, e suas ações pela integração desses meios à cultura escolar, inspiram, atualmente, atividades pedagógicas em escolas baianas, baseadas no uso de tecnologias digitais e audiovisuais. Nesse sentido, o cinema ganha espaço para discussão e produção na educação formal, ao lado da literatura, da música e do teatro. Um dos exemplos dessa influência está nas atividades da Rede Anísio Teixeira, um programa de difusão de mídias e tecnologias educacionais, da rede estadual de ensino da Bahia, que oferece ações de formação, produção e compartilhamento de mídias e tecnologias para professores e estudantes dessa rede.

A partir dessa proposta de uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino por essa Rede, são disponibilizados conteúdos educacionais na Plataforma Anísio Teixeira (PAT), que se divide em seções como “TV e Rádio Anísio Teixeira”, com vídeos e podcasts; “Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec), que traz vídeos sobre temas ligados às disciplinas curriculares; “Projetos Artísticos”, seção que reúne produções estudantis realizadas em projetos como o Prove, foco do nosso estudo, e outros projetos descritos na introdução desta pesquisa, como o Festival Anual da Canção Estudantil (Face) e o Tempos de Arte Literária (TAL); “Sites Temáticos” sobre temas transversais, como educação ambiental, ética e cidadania, gênero e sexualidade; “Blogs da Rede”, com publicação de textos sobre temas atuais na plataforma escritos por professores; “Aplicativos Educacionais”, que podem ser baixados através da plataforma, entre outros recursos⁶.

Não tivemos acesso a estudos ou pesquisas que apontem o alcance dessas propostas, em um viés prático, ao tempo em que não constitui objetivo dessa dissertação mensurar seus resultados, para além do Prove. No entanto, a existência dessas iniciativas apontam caminhos que estão sendo trilhados em uma perspectiva de inovação educacional na Bahia, nos ambientes escolares formais que se abrem a outras formas de produção do conhecimento,

⁶ A Plataforma Anísio Teixeira é desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira, órgão vinculado a essa Secretaria, e pode ser acessada por meio do site <http://pat.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

incluindo o cinema. Em Juazeiro, esse movimento se torna evidente a partir de propostas alternativas em ambientes formais e não formais de educação, que se mostram potentes em promover inclusão audiovisual, quando são atravessadas pelo contexto de uma cidade onde o acesso ao cinema ainda é privilégio para poucos e cuja memória cinematográfica é pouco preservada, apesar de o cinema se mostrar pulsante na trajetória cultural juazeirense.

3.2 CINEMA E EDUCAÇÃO EM JUAZEIRO: CENÁRIOS ALTERNATIVOS

De acordo com memórias que compõem a pesquisa da jornalista Ana Jamille Nunes (2008), a primeira exibição fílmica em Juazeiro data de 1911. A partir de então, o público passou a apreciar a sétima arte e, alguns anos mais tarde, o espaço do Cine Teatro São Francisco seria marcante para a experiência cinematográfica juazeirense. Inaugurado em 1937, nas palavras de João Cunha (1978, p. 136), escritas quando o Cine Teatro ainda estava atuante, o espaço representava “uma das mais belas provas do progresso da cidade (...) Construído sob os ditames da técnica moderna, o majestoso edifício poderia figurar em qualquer capital, não só pelo seu aspecto externo e interno, como pelas instalações de que é dotado”. Ao retratar memórias desse lugar, Ilana Copque (2009, s.p.) descreve que, “os habitantes da cidade, em seus melhores trajes, lotavam os 900 lugares disponíveis, e aguardavam ansiosos o instante em que as cortinas de veludo vermelho fossem abertas. Todos queriam apreciar o filme *Doutor Jivago*, um clássico indicado ao Oscar”.

Por um longo período, o Cine Teatro funcionou como um dos principais centros de sociabilidade para os juazeirenses, influenciando modos de falar e vestir com as inspirações hollywoodianas que surgiam em tela. Antes dos filmes, eram exibidos cinejornais⁷ que resumiam as notícias do Brasil e do mundo. De acordo com Rivadávio Espínola Ramos, ex-gestor do estabelecimento, em entrevista à Ilana Copque (2009), “As pessoas também iam ao cinema para se informar (...) O cinema era um bem cultural e orientava as pessoas”. O Cine Teatro São Francisco também foi palco de espetáculos musicais, humorísticos e teatrais, com maior fluxo de apresentações entre os anos de 1950 e 1970. Entre as atrações dessa época, estavam grandes nomes da música brasileira, como Nelson Gonçalves, Altemar Dutra, Ângela Maria, Vicente Celestino, Waldick Soriano, Bartô Galeno e Luís Gonzaga (COPQUE, 2009).

Com o advento da televisão, esse importante espaço da cena cultural de Juazeiro, foi perdendo o seu público, sendo arrendado na década de 1980. Atualmente, no edifício desse

⁷ De modo geral, o cinejornal é um formato de filme curta-metragem, de caráter noticioso, predominante na primeira metade do século XX. Era exibido em salas de projeção pública.

antigo cinema, localizado no centro comercial da cidade, funciona uma galeria com lojas de roupas. Duas máquinas de projeção que resguardam essa memória cinematográfica foram doadas, uma para a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e outra ao Museu Regional do São Francisco, acervo histórico da cidade.

Figura 5

Cine Teatro São Francisco, década de 1930



Fonte: Site do Acervo Maria Franca Pires

Figura 6

Reforma da fachada do antigo Cine Teatro São Francisco, 2020



Fonte: Reminiscências de Juazeiro (página do Facebook). Foto: Harisson Souza

Em relação à presença de cineclubes na história cinematográfica de Juazeiro, as informações são mais dispersas, mas, as poucas encontradas, atestam a prática cineclubista na cidade. Izabel Melo (2018) aponta Juazeiro como uma das cidades baianas mobilizadas pela forte atuação cinematográfica do Clube de Cinema da Bahia, sem dar mais detalhes sobre como se deu essa influência na cidade. Contudo, é possível encontrar no site da Câmara

Municipal de Vereadores de Juazeiro um documento de 7 de dezembro de 1984, de sanção da lei nº 963, que decreta “A utilidade pública do cineclube Angarís”, assinada pelo prefeito municipal Jorge Khoury Hedaye⁸. Esse cineclube também é mencionado no artigo de Elson Rabelo, “Imagens narrativas da catástrofe: outras memórias do desenvolvimento no Vale do São Francisco” (2019), como uma entidade atuante no Movimento de Defesa do Rio São Francisco (MDSF), também criado em 1984. Nesse movimento, o cineclube seria o espaço de exibição dos chamados “filmes ecológicos” (RABELO, 2019).

É válido registrar ainda que Juazeiro já foi cenário para grandes produções cinematográficas brasileiras, conforme filmografia levantada por Ana Jamille Nunes (2008), a partir da década de 1960. *Mandacaru Vermelho* (1960), dirigido por Nelson Pereira dos Santos; *Seara Vermelha* (1963), de Alberto d’Aversa; *Lampião Rei do Cangaço* (1963), de Carlos Coimbra; *Gitirana* (1976), de Jorge Bodanzky e Orlando Senna; e *Guerra de Canudos* (1997), de Sergio Rezende, estão entre as produções filmadas em solo juazeirense. A partir dos anos 2000, a cidade também compõe a cena de filmes como *Eu, Tu, Eles* (2000), de Andrucha Waddington e *Reza a Lenda* (2015), de Homero Olivetto.

Apesar desse fluxo cinematográfico na cidade, que inclui também a produção local de filmes, como *Irmãos Quixabá* (2004), de Hertz Félix e curtas metragens como *Contando Janeiro* (2012), de Moésio Belfort, Odomaria Macedo e Eneida Trindade, *Necrópolis* (2019), de Flávio Andrade, e *Às moscas* (2021), de Wayner Tristão, entre outros, a cidade voltou a inaugurar salas de cinema apenas no ano de 2016, acopladas ao empreendimento do primeiro grande shopping da cidade. Antes disso, o cinema mais próximo ficava na cidade vizinha, Petrolina, no estado de Pernambuco, também nas imediações de um shopping. Ambas as salas apresentam um circuito comercial de filmes *mainstream*, com exibições de produções internacionais, em sua maioria. Os ingressos de cinema em Juazeiro variam entre 16 a 26 reais, a inteira⁹. Atualmente, a cidade não conta com espaços fixos de exibição pública, como cineclubes.

Nesse contexto de acesso restrito ao cinema, iniciativas alternativas voltadas à vertente cinematográfica, proporcionam um importante espaço de acesso e discussão de filmes, bem como o estímulo à produção audiovisual em Juazeiro. Dentre essas iniciativas, estão o projeto “Cine Encontro”, do Departamento de Ciências Humanas III (DCH-III), da Uneb, o “Projeto

⁸ O documento consta no site da Câmara Municipal de Vereadores de Juazeiro. Disponível em: https://sapl.juazeiro.ba.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1984/870/870_texto_integral.pdf. Acesso em 19 de julho de 2021.

⁹ Preços disponíveis no site da Cinemark - Juazeiro. Disponível em: <https://www.cinemark.com.br/juazeiro/filmes/em-cartaz>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

Carrapicho Virtual: Educomunicação e Protagonismo Juvenil em Comunidades do Vale do Salitre” e o “Cine Caatinga: Experiências Audiovisuais no Sertão”.

O projeto de extensão universitária “Cine Encontro” foi criado no ano de 2004, pela professora Giovana DeMarco, com o objetivo de promover a exibição e discussão de filmes fora do circuito comercial de salas de cinema locais e canais de televisão, para membros da comunidade acadêmica e para a comunidade juazeirense. As atividades aconteciam no anfiteatro Canto de Tudo, na própria Universidade, e incluíam, no início do projeto, uma programação cultural, anterior às exibições, com 15 minutos de apresentações de música, dança, poesia e fotografia, realizadas por estudantes e outros participantes do encontro. O desenvolvimento desse projeto contava com importantes parcerias, como a da Cinemateca da Embaixada da França (Cinefrance), que disponibilizava material fílmico para as exibições e com a Associação Cultural Raízes. Junto com esses parceiros, o Cine Encontro realizou, no ano de 2007, o I Festival de Curta Metragem do Vale do São Francisco, com sessões abertas exibidas nas salas da Universidade, com mais de 40 filmes disponibilizados pela Cinefrance e de obras produzidas na América do Sul, África e Ásia (SANTOS, 2014; GOVBAHIA, 2007). Após um período inativado, o “Cine Encontro” retornou com as exibições e debates no ano de 2015, sob a coordenação da professora Dalila Santos, proporcionando esse espaço de acesso ao cinema até o primeiro semestre de 2017. Nesse período, foram exibidos 24 filmes, que também incluíam produções de estudantes do curso de Jornalismo em Multimeios do DCH-III/UNEB.

Figuras 7, 8, 9

Cartazes de exibição Cine Encontro



Fonte: Página do Cine Encontro no *Facebook*

Figuras 10 e 11
Espaços de exibição e discussão de filmes



Fonte: Página do Cine Encontro no *Facebook*

O “Projeto Carrapicho Virtual” é um coletivo de jovens educadores da região do Vale do Salitre, na área rural de Juazeiro, que, entre as atividades educacionais de produção midiática, audiovisual e de eventos tradicionais festivos que desenvolvem, articulam o chamado Cinema Popular, com exibição fílmica ao ar livre, em comunidades da região. Até o ano de 2019, nove comunidades sediaram o evento que, acontece nos sábados, à noite, e reúne em média 60 pessoas, havendo sessão que chegou a registrar cerca de 100 espectadores. Grande parte desse público nunca foi ao cinema. Os filmes exibidos, em sua maioria, são de produção nacional como *Tapete Vermelho* (2005), *Narradores de Javé* (2002), *Guerra de Canudos* (1997) e *Cine Holliúdy* (2012) [COSTA, 2019].

O projetor e a caixa de som utilizados na realização das sessões desse projeto foram adquiridos a partir do prêmio de Inovação Comunitária - Outra Parada, da Brasil Foundation, recebido, em dinheiro, pela proposta do Cinema popular e de oficinas de comunicação do Carrapicho virtual. As exibições acontecem no espaço lateral de uma casa, igreja ou escola, desde que as paredes sejam claras para a projeção. Caso contrário, é erguida uma tela branca improvisada, presa por canos nas pontas em formato de banner. A comunidade que recebe a sessão ajuda na organização dos assentos e, por vezes, providencia pipoca (SILVA, 2019), como se pode ver nas imagens abaixo.

Figuras 12, 13 e 14
Cartazes de exibição Cinema Popular



Fonte: Página do Carrapicho Virtual no Facebook

Figuras 15 e 16
Sessão do Cinema Popular no Salitre



Fonte: Página do Carrapicho Virtual no Facebook

De acordo com Érica Silva (2019, p. 93), jornalista idealizadora do projeto,

Ainda não foi constatado avanço no sentido de haver debate ao final da exibição do filme, o que tem-se avaliado é que as sessões precisam iniciar mais cedo, já que quando começa por volta das 20h, após uma hora e meia em média de filme, as pessoas consideram tarde para estender a programação. A dificuldade em esperar para discutir, ao meu ver, porém, não se justifica pelo horário, uma vez que as mesmas pessoas costumam passar até a noite em outros eventos. Mas se deve a falta de compreensão acerca da importância deste momento de debate, algo que a maior parte daquelas pessoas não está acostumada a participar e que o Carrapicho deverá aos poucos tentar transformar essa realidade.

Outra importante iniciativa que fomenta a cultura audiovisual na região, ao tempo em que valoriza a produção fílmica em Juazeiro e em todo o Semiárido, é o “Cine Caatinga:

Experiências Audiovisuais no Sertão”, que, em 2021, realizou a sua segunda edição. O festival/*streaming*, como denominaram os organizadores, constituiu um espaço para a catalogação e exibição de produções audiovisuais recebidas por meio de inscrição no evento que, nesse ano, aconteceu online, devido à pandemia de Covid-19. Todas as produções recebidas estão disponíveis gratuitamente no site cinecaatinga.com.br. Além da exibição nessa plataforma, as obras concorreram, por voto popular, ao “Troféu Cabrito Dourado”, prêmio concedido pela organização aos vencedores das 11 categorias do concurso, entre elas Melhor curta catinguêiro de ficção, Melhor documentário e Melhor curta estudantil do Semiárido. Essa última categoria foi pensada como forma de estímulo e valorização das produções de quem está começando a fazer cinema na região, como ressalta o curador e coordenador do evento, Wllyssys Wolfgang, em entrevista concedida ao jornalista João Pedro Ramalho (2021).

A iniciativa também contou com oficinas de formação gratuitas em direção de fotografia, roteiro, produção e direção audiovisual, produção e legislação audiovisual, trilha sonora e produção executiva. Durante esse processo de formação, foram produzidos três curtas-metragens que também estão disponíveis para exibição no site. O projeto contou com apoio financeiro do Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Cultura e da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Programa Aldir Blanc Bahia), via Lei Aldir Blanc, direcionada pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, Governo Federal.

No âmbito escolar, as relações entre cinema e educação se articulam por meio do Prove, no caso da rede estadual de ensino, e/ou por iniciativas de algumas escolas que adotam ou já adotaram o uso de filmes como atividade pedagógica, a exemplo das instituições que participam desta pesquisa, mas que representam iniciativas esporádicas, a partir de ações pontuais de alguns professores. Na rede municipal, foi possível encontrar informações a respeito de sessões de cinema dentro da proposta do “Projeto Escola de Pais”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Juventude (SEDUC), em Juazeiro, na gestão do prefeito Paulo Bonfim. Esse projeto estabelecia três dias no ano letivo para reunir pais e alunos na escola, por meio de atividades como oficinas, gincanas e sessões de cinema¹⁰. Além disso, não foram encontrados dados sobre a execução de projetos específicos de cinema nessas escolas.

¹⁰ Informações disponíveis em: <https://www.waldineypassos.com.br/projeto-escola-de-pais-e-realizado-na-rede-municipal-de-ensino-de-juazeiro/>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

3.3 NUANCES FÍLMICAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Diversos estudos e pesquisas com foco em cinema e educação têm demonstrado a importância da interface entre esses dois campos. Em variadas nuances, esse relacionamento pode ser consolidado no ensino-aprendizagem, fazendo com que, hoje, não haja mais questionamento sobre a inserção ou não do cinema na escola, mas como ele pode entrar e como pode ser aplicado (MOGADOURO, 2011). A diversidade de perspectivas que transparece nos estudos sobre cinema e educação, conforme Rogério de Almeida (2017), ocorre, em partes, pela ambiguidade desse último campo que, ora se restringe às abordagens escolares formais, ora é considerado em um sentido mais amplo, associado aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes, valores e culturas, o que determina o tipo de visão que se possui a respeito da potencialidade do cinema nos processos formativos.

Com base nisso, Almeida (2017) apresenta o que chama de principais abordagens contemporâneas entre cinema e educação, contribuindo para delinear um panorama de possibilidades, que abarcam vertentes variadas a respeito do uso de filmes em sala de aula, sem a pretensão de abranger toda a gama de perspectivas, como alerta esse mesmo autor. Em nosso estudo, esse panorama é utilizado como forma de entendimento sobre as tendências teóricas que revelam tipos de relações possíveis entre cinema e educação, compreendendo que a experiência aqui investigada pode tanto apresentar, na prática, diversas características dessas tendências, quanto contribuir para vislumbrar possibilidade(s) outra(s) nesse horizonte de perspectivas cine-educativas. Ao mesmo tempo, salientamos que não pretendemos classificar a dinâmica do Prove, dentro dessas vertentes, e nem aprofundar em apenas uma delas. Nossa análise buscou compreender como esse projeto vem articulando variadas perspectivas relacionais entre cinema e educação nas escolas estaduais de Juazeiro, tanto em sua prática de produção de vídeos, quanto no exercício do ver filmes que mobiliza em suas atividades.

As perspectivas teóricas, sobre cinema e educação, levantadas por Almeida (2017), são categorizadas a partir das seguintes vertentes: cinema como ferramenta para fins didáticos; cinema como forma de conhecimento; cinema para a educação visual; cinema para estudos culturais; cinema como produtor de sentidos; cinema em seus aspectos sensíveis e criativos. A essas vertentes nós acrescentamos a Produção de Vídeo Estudantil (PVE) que, quando ancorada nos processos cinematográficos, articula o exercício do fazer filmes no ambiente educacional, ação que tem sido objeto de diversos estudos de pesquisadores (as) e

professores (as) da educação básica e superior. A seguir, será feita a apresentação de cada uma dessas abordagens e citados alguns autores e autoras que as referenciam.

A abordagem do cinema enquanto ferramenta para fins didáticos sugere que os filmes façam parte dos componentes curriculares, sendo utilizados para compor debates, questões e projetos práticos a serem desenvolvidos em sala de aula. Por essa perspectiva, o cinema seria um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser debatido, funcionando como produto pedagógico ao dispor de propósitos didáticos. Nessa concepção, os filmes serviriam como reduto do interesse discente, como um incremento ao método configurado como tradicional. Esse uso da linguagem cinematográfica para fins educacionais também serviria para abranger um pensamento crítico, como um instrumento de “desalienação dos sentidos”, por meio da intervenção docente (ALMEIDA, 2017).

Nessa linha, Marcos Napolitano (2003), na obra “Como usar o cinema na sala de aula”, delineia, de forma bem representativa, o uso didático-pedagógico dos filmes, sugerindo a articulação dos filmes com o currículo/conteúdo escolar, com habilidades e conceitos como importante fator que influi no desenvolvimento e adequação das atividades de cinema na escola. Napolitano (2018) entende, assim, que o trabalho com filmes pode ser abordado conforme temas e conteúdos das disciplinas, além de também possibilitar um enfoque interdisciplinar, a partir da transversalidade de temas que a narrativa pode trazer em seu roteiro ou situações que representa. Ainda segundo esse autor, essas narrativas audiovisuais, nos espaços educativos formais, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências como leitura e escrita de textos, capacidade descritiva e narrativa, criatividade artística e intelectual, além de contribuir para o aumento da criticidade e exigência dos estudantes como consumidores de cultura; e para o trabalho com conceitos que podem surgir a partir do filme ou da discussão sobre ele na escola.

A linguagem cinematográfica vista como forma de conhecimento é uma compreensão que reivindica o mesmo peso cultural e formativo dos livros para os filmes, considerando a necessidade de apreensão dos sentidos dessa linguagem, por meio de seus aspectos técnicos, como movimento e posição de câmera, bem como seus elementos visuais e sonoros, por meio de uma abordagem sociológica. Nesse sentido, ver filmes se constitui enquanto prática social importante para a formação cultural e educacional das pessoas e, no ambiente de ensino-aprendizagem, o cinema contribuiria para o processo de socialização realizado pela escola. Esse ponto de vista, portanto, tece crítica ao uso dos filmes como ilustração de conteúdos programáticos, por exemplo, defendendo o viés educativo, por si só, da linguagem artística das películas (ALMEIDA, 2017).

Rosália Duarte, principal referência nessa abordagem, em seu livro “Cinema e Educação” (2002), defende a ampliação de uma competência para ver, através do domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual, visualizando os meios educacionais como principais responsáveis por viabilizar a aquisição dessa competência, do mesmo modo que articula a competência para ler e escrever. Essa autora entende, portanto, a necessidade de uma educação estética, pautada na prática de ver filmes, sendo esses a própria fonte do conhecimento, dentro de sua linguagem e técnicas, mostrando-se contrária ao uso do cinema como recurso adicional em atividades educativas, como elemento secundário no processo educacional propriamente dito. Ao mesmo tempo, ela reconhece a capacidade de significação do espectador em torno das imagens, ressaltando a particularidade do olhar, a partir das bagagens que cada espectador carrega como repertório cultural.

A educação visual por meio das imagens fílmicas é uma perspectiva que direciona a atenção para uma obra audiovisual, considerando sua influência na nossa concepção de mundo, a partir do arranjo didático presente na história narrada. Por essa visão, o filme, por meio do arranjo visual de sua narrativa, ensinaria um modo de olhar para o real. O cinema, então, passaria a ser concebido tanto como uma mostra da realidade, quanto um elemento que problematiza o modo como apresenta uma dada realidade. Nesse contexto, as películas atuariam mais como ferramenta de reflexão, a partir de seu maquinário narrativo e autorreferencial, do que simples recurso para transmitir conteúdos (ALMEIDA, 2017).

Alinhados com essa abordagem, Carlos Miranda, Gabriela Coppola e Gabriela Rigotti, no artigo “A educação pelo cinema” (2006, p. 4), compreendem que a imagem fílmica se fundamenta como elemento de educação visual ao “criar (...) formas de entendimento e correspondência entre o visto em suas telas e o vivido pelos espectadores”, influenciando na naturalização de suas formas, de acordo com a disposição dos elementos cinematográficos em cena e seus significados narrativos. Pode-se exemplificar o entendimento desses autores a partir da forma como a construção imagético-discursiva, fomentada pelo cinema, consolidou um imaginário específico, a respeito da região Nordeste, ensinando a olhar para determinadas características dessa região como referenciais a ela, uma imagem persistente na memória contemporânea, como apontam esses autores. No entanto, é importante destacar como o cinema também pode ser potente na desnaturalização dessas formas de olhar, por meio de como as imagens podem ser ressignificadas a cada nova possibilidade de criação da linguagem visual e dos artifícios que ela propõe (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2006).

O cinema na escola sob as lentes dos estudos culturais enfatiza a natureza transdisciplinar dos filmes por meio dos variados contextos culturais que se apresentam em

suas narrativas e as possibilidades de conexão desses contextos com reflexões sobre distintas áreas do conhecimento. Também considera que o aparato imagético-discursivo das narrativas cinematográficas, os contextos culturais em que se inserem e a construção de sentidos, por meio dos filmes, alimentam determinados encadeamentos importantes de serem analisados, nos ambientes educacionais formais ou não formais, como representações. Assim, o cinema é visto como um produto cultural que, não somente cria histórias, mas que, em sua complexa produção de sentidos, contribuiria para criar, substituir, limitar, incluir e excluir “realidades” (ALMEIDA, 2017).

Ellí Henn Fabris (2008), no artigo “Cinema e Educação: um Caminho Metodológico”, defende essa perspectiva, observando os filmes como um sistema de significação, cuja análise crítica de suas histórias representa “uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam” (FABRIS, 2008, p. 120-121). Para essa autora, o exercício de historicizar, contextualizar e/ou problematizar os significados que os filmes colocam em circulação, podem ampliar o olhar da docência para outras discussões a respeito do papel cultural do cinema.

O cinema como produtor de sentidos e revelador de realidades preconiza a linguagem artística, a partir das escolhas técnicas e artísticas do diretor, semelhante à abordagem anteriormente citada. O encontro com essas seleções permitiria o contato com diferentes formas de ver e estar no mundo, sugerindo novas sensibilidades e novas formas de estabelecer relações com as diferenças. Associado a isso, o espectador pode experimentar esteticamente o cinema para depois pensá-lo, tendo acesso a um olhar artístico e fragmentado sobre uma realidade que, mesmo na ficção, não se dissocia do mundo real (ALMEIDA, 2017).

Nessa forma de tratar os filmes, segundo as autoras Fabiana Marcello e Rosa Fisher (2011, p. 508), o primeiro passo é, efetivamente, “perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar; importa deixar-se invadir pelas imagens, deixar-se emocionar, comover-se, muitas vezes, mesmo sem saber se algo realmente significa isto ou aquilo”. Essa entrega permite, portanto, “dar à imagem a possibilidade de nos oferecer outros modos de pensar – para além da confirmação do que, antes dela, já sabíamos, algo em que já acreditávamos” (MARCELLO; FICHER, 2011, p. 511). Nesse ato de entrega, que também permite a recepção das escolhas da direção, na forma de construção da narrativa, no uso dos planos, cores, ângulos, trilha sonora, fotografia, diálogos, compreende-se que o cinema olha para determinados temas do presente, nos convidando a olhá-los de outro modo.

O dimensionamento dos aspectos sensíveis e criativos do cinema visa práticas de emancipação intelectual, ética e estética, possibilitando um encontro com o cinema, não como linguagem a ser lida, mas como um gesto de criação a ser apreendido. Os filmes, a partir desta perspectiva teórica, fariam parte de uma vivência cultural escolar e seriam uma possibilidade de iniciação à arte, cuja experiência é, sobretudo, criativa e sensível. Nesse sentido, em paralelo à decodificação das obras cinematográficas, a análise fílmica se preocuparia mais com as escolhas do cineasta em sua criação e a experiência do fazer se torna fundamental para os estudantes, pois estaria pautada na vivência do cinema enquanto arte. Essa abordagem norteia ainda alguns princípios, como manter as atividades com cinema fora da grade curricular, como oferta optativa e sem atribuição de notas (ALMEIDA, 2017).

Precursor dessa abordagem, Alain Bergala (2008), em seu livro “A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”, propõe o que chama de passagem ao ato, sustentada por uma pedagogia centrada na criação, tanto quando se assiste a filmes como quando os realiza. De acordo com esse autor, mesmo para quem ensina cinema, chamados por ele de iniciadores, a experiência direta e pessoal de uma prática cinematográfica, ainda que modesta, é mais valiosa: “Trata-se de uma diferença de exigência entre *ensinar*, no sentido clássico, e *iniciar*. Sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação e *do que ele implica para o sujeito*” (BERGALA, 2008, p. 169, grifos do autor). Nesse viés, Bergala (2008) é grande defensor de que o cinema entre na escola como arte plástica e como arte de sons. Para ele, uma abordagem sensível das texturas, das matérias, das luzes, dos ritmos e das harmonias que constituem um filme, vale mais que uma vertente de ensino baseada na linguagem técnica do cinema e na leitura que se faz dela.

Por fim, outra importante vertente das relações entre cinema e educação, que pode ser identificada em estudos que articulam essas duas áreas, é a da Produção de Vídeo Estudantil (PVE). Nessa linha de trabalho com o cinema na escola, a produção audiovisual é visualizada como uma potente estratégia para a promoção da expressividade e criatividade estudantis, bem como para o protagonismo discente na produção do conhecimento; como forma de estímulo ao senso de coletividade, ao senso estético-crítico, ao compromisso e elevação da autoestima e autoconfiança dos estudantes; como forma de inserir o ensino-aprendizagem nos processos da comunicação, por meio do uso de tecnologias, como celulares e filmadoras, acompanhando e melhor se relacionando com a realidade tecnológica estudantil que vem de fora da escola; como possibilidade de composição artística, técnica, poética e sociocultural

dos saberes no espaço escolar; como um meio de tornar a educação prazerosa aos estudantes, mobilizando seu engajamento, numa construção coletiva e contextualizada do conhecimento.

Legitimando esse espaço da produção de vídeo na escola, numa perspectiva teórico-prática, Izabel Cristina dos Santos (2017), no artigo “A produção de vídeo estudantil: um processo de aprendizagem possível e surpreendente”, relata sua experiência com a produção de curtas-metragens com estudantes, demarcando, entre as vantagens dessa prática, a troca de saberes significativos entre professores e alunos e a produção de sentidos que essa ação evoca ao promover diálogo direto com a realidade, capacidades, sentimentos e emoções dos sujeitos envolvidos no processo criativo do audiovisual. No mesmo viés, Karine Sanchez (2018, p. 37) aponta a “confiança na coletividade, o comprometimento e a importância da criação original” como aspectos centrais da produção de vídeo, compreendendo a linguagem cinematográfica como propulsora no desenvolvimento de sujeitos aprendentes-ensinantes. Dayara Franco, Rita Vilela e Josias Pereira (2021) também defendem esse potencial pedagógico do fazer vídeos na escola, constatando como esse tipo de produção vem ganhando espaço em ambientes de educação formal e mobilizando professores interessados em novos formatos de produção do conhecimento e de acesso à realidade estudantil, sobretudo, em um contexto sociocultural amplamente midiaticizado.

3.4 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O CINEMA NA ESCOLA COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA

As primeiras iniciativas em torno da interface cinema-educação, no século XX, demonstram como os educadores, naqueles tempos, já anteviam as estreitas relações entre as áreas da educação e da comunicação, que, contemporaneamente, são estabelecidas por uma ampla gama de linguagens e tecnologias audiovisuais e multimídia que fazem parte das ambiências no século XXI (FRANCO, 2004). Nesse período de tempo, não só a comunicação se transformou como a educação também passou e vem passando por processos que exigem uma reconfiguração do seu papel, “pelas intercorrências das culturas midiáticas e pelas novas maneiras de os sujeitos serem e estarem no mundo” (CITELLI, 2011, p. 59). Essa reconfiguração se deve, em parte, à perda da hegemonia das instituições educacionais na socialização e transmissão de saberes e à ascensão dos meios de comunicação como um novo espaço do conhecimento, ocupando parte do lugar que antes era destinado somente à escola (BACCEGA, 2011).

Nesse contexto, ainda segundo Maria Aparecida Baccega (2011), há um embate permanente entre essas agências de socialização, numa espécie de oposição *mídia versus* escola e família, pela hegemonia na formação de valores e pelo destaque na configuração de sentidos sociais, numa “tentativa - impossível, ainda bem - de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos” (BACCEGA, 2011, p. 33). Essa disputa vai, então, constituir o campo da comunicação/educação, que vem para propor, justificar e indicar pistas na busca pelo diálogo educ comunicativo entre essas agências, compreendendo a importância do papel da comunicação na prática educativa, com ou sem a presença dos meios nesse processo (BACCEGA, 2011).

O educador brasileiro Paulo Freire foi o primeiro teórico latino-americano a constatar a inter-relação entre comunicação e educação na dialogicidade que se faz indispensável ao ato do conhecimento. Para Freire (1983), a relação entre educador e educando deve pressupor uma intercomunicação que permita a esses sujeitos tornarem-se coparticipantes no processo de construção dos saberes. Nesse sentido, Freire (1983, p. 46) entende que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro entre sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Ao pensar sobre essa reciprocidade que envolve a comunicação entre sujeitos pensantes, na troca de sentidos entre um e outro, que dá vida ao diálogo comunicativo, Freire (1983) demonstra que não há sujeitos passivos na comunicação e/ou na educação, mas sim sujeitos co-intencionados, que se expressam mutuamente. Inspirado por esse referencial freireano, o teórico colombiano Jesus Martín-Barbero (1997; 2014), ao tratar sobre as relações entre cultura, comunicação e educação, vai contribuir para tornar mais lúcida a visão sobre o processo de recepção, promovendo uma importante mudança na pedagogia da educação para os meios (SOARES, 2000).

A partir da teoria das mediações, Barbero (1997) promove, então, um percurso teórico-metodológico que reorienta o olhar sobre os meios de comunicação, rompendo com padrões de análise, vigentes nos anos 1960 e 1970, que conduziam a uma fragmentação do processo comunicativo, numa separação metodológica entre a análise da mensagem, em seu conteúdo textual ou discursivo, e a análise da recepção utilizada apenas como meio de indagação dos efeitos ou da reação, ou seja, toda a atividade de um lado e mera passividade do outro. Em contraponto a isso, o que esse teórico vai propor é uma “operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação, a partir de seu *outro* lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de

seus *usos*” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 16). Essa compreensão da natureza comunicativa, que abrange o âmbito da recepção, inclui o modo como as pessoas produzem sentidos, se comunicam e usam os meios, dotando os sujeitos de participação ativa nos processos constitutivos da mensagem.

Na educação, essa operação de deslocamento, dos meios às mediações, implica no reconhecimento dos educandos, não como uma tábula rasa ou recipiente vazio que precisa ser preenchido, mas como sujeitos dotados de “um potencial de saberes diversos, porém entrelaçados, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural” [...] (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126). Assim, para além de uma postura defensiva, moralista, em torno de uma educação para os meios, pensa-se, por outro lado, como pode se dar a apropriação dos meios e linguagens da comunicação por crianças e jovens, numa educação articulada pelos meios (SOARES, 2000). Essa perspectiva lançada sobre a educação, enquanto ação comunicativa, e sobre a comunicação que, enquanto produção simbólica e de sentidos é, por si só, uma ação educativa (SOARES, 2012), vai contribuir para promover o caminho para o campo de interface da Educomunicação.

Como pondera Donizete Soares (2006), o neologismo que, em princípio, parece mera junção de Educação e Comunicação, na realidade, não apenas une as áreas, mas desmarca a configuração de um novo campo de pesquisa e intervenção social, definido, de acordo com Ismar Soares (2000, p. 63),

(...) como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros....), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Importante centro de ação da Educomunicação, o ecossistema comunicativo é o cenário pelo qual são visualizados os desafios propostos à educação, nos modos singulares de produção, difusão e compartilhamento da informação e do conhecimento em função desse cenário (CITELLI, 2011). Tornando-se tão vital quanto o ecossistema verde, o ecossistema comunicativo, para Martín-Barbero (2014, p. 55),

(...) configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma não mais pontual – pela imediata exposição ao meio ou pelo contato com ele –, mas transversal, a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas.

Face a isso, ainda de acordo com esse autor, a primeira manifestação do ecossistema comunicativo se materializa na relação com as novas tecnologias e na forma como elas nos apresentam novos modos de perceber e sentir, articulando uma experiência cultural que mobiliza um novo *sensorium*¹¹. Outra característica própria desse ecossistema em que estamos vivendo é a dinâmica da comunicação, que abrange os grandes meios, mas o ultrapassam. Na educação, essa dinâmica proporciona a difusão e descentralização do saber, em um ambiente informacional e de conhecimentos múltiplos, não centrado no sistema educativo, que ainda nos rege, esse que possui dois elementos centrais de legitimação: a escola e o livro. Segundo Martín-Barbero (2011, p. 132), “essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional”.

Ao ser incorporado ao campo da Educomunicação, o conceito de ecossistema comunicativo passa a configurar a interação entre as pessoas, na comunicação interpessoal, grupal e organizacional que desenvolvem, considerando que “a relação dialógica não é definida pela tecnologia e sim por um tipo de convívio humano que dela se apropria visando à convivência saudável” (ALMEIDA, 2016, p. 8). Dessa forma, ao propor ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, a Educomunicação entende a necessidade de se desenvolver uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, prezando pelo bom fluxo de relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como pelo acesso de todos/todas ao uso adequado das tecnologias da informação (SOARES, c2021).

Visando o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos e o consequente exercício do direito universal à expressão e à comunicação, essa proposta se baseia no fato de que a educação, em uma estrutura verticalizada de disseminação/transferência de conteúdos, nunca preparou para a expressão, e a comunicação, face ao monopólio e às desigualdades de acesso aos meios, nunca permitiu avanços nesse sentido (ABPEDUCOM, 2020; SOARES, 2012; SOARES, 2020). Desse modo,

(...) a Educomunicação dialoga tanto com a Educação quanto com a Comunicação, ressaltando, através de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando, tal prática solidária, fator de aprendizagem que

¹¹ Martín-Barbero utiliza o termo *sensorium*, no sentido dado por Walter Benjamin, para fazer referência aos modos de percepção e de sentidos que compõem a experiência humana, em suas relações com o mundo. Para esse teórico, os novos cenários da comunicação, a partir da centralidade dos meios, fazem emergir um novo *sensorium*, diante de experiências sociais, culturais, políticas e educativas, ou seja, novas formas de exercer a coletividade, de construção e acesso aos saberes e de participação no debate público, por exemplo (MARTÍN-BARBERO, 2004).

permita ampliar o número dos sujeitos sociais políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014, p. 27).

Em vista disso, entre as principais metas da prática educomunicativa estão a ampliação da capacidade de expressão de todas as pessoas em um dado contexto educativo, presencial ou virtual (tanto em estágios de ensino formal, quanto em experiências de educação não formal ou mesmo informal); a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, convertendo-as em práticas de diálogo social, a serviço da cidadania; emprego dos recursos da informação nas práticas educativas, numa perspectiva criativa e participativa; o protagonismo comunicativo dos sujeitos, independentemente de suas condições de idade, gênero, nível econômico ou posição social (ABPEDUCOM, 2020). Na educação formal, a Educomunicação pode ser pensada em três âmbitos distintos, superando visões reducionistas de que suas ações apenas associam educação e mídia.

Segundo Ismar Soares (2012), o primeiro âmbito é o da gestão escolar, onde a escola é convidada a identificar e/ou rever as práticas comunicativas que caracterizam as relações entre a direção, os professores e os estudantes. O segundo é o disciplinar, que sugere a comunicação, enquanto linguagem, processo e produto cultural, como conteúdo disciplinar, com abordagem sobre seus sistemas, linguagens e tecnologias. Já o terceiro âmbito, denominado de transdisciplinar, propõe aos educandos a apropriação das linguagens midiáticas, apoderando-se de seus recursos coletivamente, seja para aprofundar seus conhecimentos e/ou para possibilitar estratégias de transformação da realidade social à sua volta, por meio de seu uso, a partir de projetos educomunicativos criativos e teoricamente consistentes.

A Educomunicação se articula ainda por meio das chamadas áreas de intervenção social, que foram agregadas à estrutura conceitual desse campo, como forma de assegurar a especificidade e a diversidade de suas ações frente a outras abordagens de aproximação entre comunicação e educação (SOARES, 2017). Desse modo, atualmente, são identificadas sete áreas de intervenção na interface comunicação/educação, por meio do ponto de vista educomunicativo: “Educação para a Comunicação”, “Mediação tecnológica na Educação”, “Gestão da comunicação nos processos educativos”, “Reflexão epistemológica do agir educomunicativo”, “Expressão comunicativa pelas Artes”, “Pedagogia da Comunicação” e “Produção midiática”.

A área “Educação para a Comunicação”, conforme Soares (2014, p. 138), “reúne práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios

de comunicação”, promovendo o uso crítico e pedagógico desses meios e de tecnologias midiáticas para a construção de um senso reflexivo-crítico. Dessa forma, usuários e consumidores são levados a analisar suas relações com o sistema midiático, refletindo sobre a natureza e os sentidos das mensagens divulgadas (SOARES, 2016). As atividades nessa área permitem ainda que esses consumidores, em sua formação crítica, também possam ser sujeitos produtores de conteúdo, apropriando-se da linguagem midiática e suas técnicas.

A “Mediação tecnológica na Educação” visa a introdução das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos, como forma de ampliar e dinamizar as formas de aprendizagem e de expressão dos sujeitos, por meio do uso colaborativo e humanizado de seus recursos. Importante ressaltar que, nesse processo, o protagonismo do/a educando/a e a aprendizagem gerada são centrais. Nesse sentido, Lígia Almeida (2016) salienta que o foco não está apenas no conteúdo trabalhado ou no tipo de tecnologia utilizada, em seu aspecto físico (*hardware*) ou de programação (*software*). A inserção da mediação tecnológica, com essa proposta, ocorre na intenção de promover trocas e diálogos; assim, o que importa não é a ferramenta tecnológica, mas o modo como ela é encarada e utilizada pelos sujeitos (ALMEIDA, 2016; SOARES, 2016).

A área de “Gestão da comunicação nos processos educativos” conduz ações que buscam “ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas” (SOARES, 2002, p. 24), dentro da perspectiva democrática que articula o direito à voz. Dessa forma, busca-se implantar e/ou potencializar em ambientes educativos uma comunicação dialógica, que garanta a gestores, educadores e educandos iguais oportunidades de expressão. A gestão da comunicação, geralmente, precede as atividades educacionais de outras áreas de intervenção, articulando um diagnóstico que avalia o potencial e as fragilidades de comunicação existentes no relacionamento de comunidades escolares, empresariais e organizacionais. A partir disso, a equipe de gestão comunicativa propõe e acompanha a implantação de estratégias e de meios de comunicação que possam atuar na melhoria do coeficiente comunicativo dessas comunidades e no fortalecimento do relacionamento, considerando as ações propostas por todas as áreas de intervenção da Educomunicação (ALMEIDA, 2016).

O âmbito da “Reflexão epistemológica do agir educacional”, ainda segundo Almeida (2016, p. 14), tem como objetivo “a compreensão de conceitos, valores, objetivos e metodologias educacionais, estudando sua aplicabilidade nas diferentes regiões e ambientes e observando os resultados alcançados”. Trata-se do estudo sobre a Educomunicação, em sua origem, natureza, validade e importância do conhecimento que

constrói para a sociedade. De acordo com Soares (2000), as atividades de reflexão acadêmica realizadas nessa área garantem unicidade às práticas educacionais e permitem que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime perante as organizações, escolas e comunidades externas que são o seu espaço de trabalho (ALMEIDA, 2016).

A área “Expressão comunicativa pelas Artes” mobiliza “práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística da arte-educação (SOARES, 2014, p. 138). Lígia Almeida (2016) indica algumas linguagens artísticas possíveis nesse viés, como teatro, circo, dança, música, pintura, grafite, escultura, poesia, desenho e canto e também as chamadas artes midiáticas, como fotografia, cinema, novela, linguagem radiofônica, games, arte digital, entre outras. Porém, ressalta que o objetivo dessa área

(...) não tem a ver com o ensino de conteúdos curriculares de arte - movimentos artísticos, história da arte, produtores de arte, elementos básicos das linguagens artísticas, etc, nem com o domínio técnico da produção artística, o que interessa aqui é a utilização da linguagem artística para a interação entre seres humanos (ALMEIDA, 2016, p. 27).

A “Pedagogia da Comunicação” é a área voltada para “o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino” (SOARES, 2017, p. 15). A construção do conhecimento é alcançada a partir de estratégias que impulsionem e mobilizem a interação e participação de todos. Nessa área, o/a educador/a se apropria de recursos da comunicação como método de ensino dos componentes curriculares, com foco em dinamizar e tornar mais atrativa e participativa a apresentação dos conteúdos, favorecendo a aprendizagem. Esses recursos podem compreender tanto produtos midiáticos e tecnológicos, quanto estratégias de facilitação do diálogo, como reordenar as cadeiras em círculo para que todos/todas possam ver-se durante o encontro (ALMEIDA, 2016).

Por último, a área de “Produção midiática” que elabora ações, programas e produtos da mídia a partir do parâmetro educacional (SOARES, 2014), cuja intencionalidade educativa se ancora em princípios democráticos e valores como cidadania, solidariedade, criatividade e diálogo horizontalizado, para promover conhecimento crítico. Essa área envolve o trabalho de profissionais dedicados a renovar a linguagem, o conteúdo e o discurso de programas massivos em grandes emissoras de rádio e TV, abrangendo também o espaço da internet. As atividades também contemplam a produção de materiais didáticos de apoio à aprendizagem, como jogos, vídeos e cartilhas (ALMEIDA, 2016).

Salientamos que essas áreas de intervenção social não são excludentes entre si e que um projeto educacional dificilmente se enquadra em uma única delas. No entanto,

conforme a disponibilidade de tempo, recursos e de equipe para planejamento e execução, as atividades podem focar em uma área específica ou em diversas áreas. Ao mesmo tempo, o sentido de intervenção social a que se propõe a filosofia educ comunicativa se relaciona à realização de atividades e de propostas alternativas inovadoras vinculadas à promoção da cidadania e do bem estar coletivo dos sujeitos, no exercício de direitos, sobretudo, os que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação (SOARES, 2000; ALMEIDA, 2016).

Com base nesses pressupostos, Francisco de Assis Silva (2020), apresenta os chamados indicadores do processo educ comunicativo, cuja presença atesta que uma atividade, ação ou projeto possam ser configurados como tal, destacando os seguintes referentes: planejamento, ecossistema comunicativo, diálogo, participação, democracia, cidadania, pedagogia de projetos, gestão comunicativa, construção de conhecimento, transformação social ou pessoal e avaliação permanente.

O planejamento é uma importante etapa da práxis educ comunicativa que envolve diretamente a sua concretização. O ato de planejar deve atender a uma lógica participativa e democrática, onde todos os sujeitos possam ter direito de expressar-se. Nesse processo, o diálogo entra como característica primordial no exercício de uma participação ativa e democrática, bem como da cidadania que se esboça na possibilidade de decisão e escolha dos sujeitos sobre seus destinos. A transformação pessoal ou social, por sua vez, é um indicador que deve estar sempre presente na formação das pessoas através da Educomunicação, no sentido de produzir mudanças que levem em conta aspectos de ordem sócio-educativo-comunicacionais que respondam aos desafios postos pela sociedade atual (SILVA, 2020).

O ecossistema comunicativo é também um importante indicador ao abarcar todas as maneiras de relacionamento entre os sujeitos, com regras definidas e rigorosamente seguidas. Na perspectiva da Educomunicação, como visto anteriormente, esse ecossistema abrange relações abertas, democráticas e participativas. Nesse aspecto, a gestão comunicativa cumpre um importante papel ao promover ferramentas para o fortalecimento desse ecossistema, gerindo os recursos democraticamente e garantindo o livre fluxo da informação e do diálogo. Paralelamente, a adoção da pedagogia de projetos em atividades educ comunicativas impulsiona a interdisciplinaridade, experimentação e autonomia dos sujeitos na construção de conhecimento, por meio de práticas inovadoras na interface comunicação/educação. E a avaliação permanente que deve ser realizada como forma de analisar resultados, a validade e a eficiência das atividades educ comunicativas desenvolvidas (SILVA, 2020).

Antes de prosseguir, com a apresentação de experiências práticas em Educomunicação, é importante demarcar que, do mesmo modo que as relações entre cinema e educação, apresentadas na seção 3.2, as áreas de intervenção educacionais e seus indicadores, aqui listados, representam o universo de possibilidades que compõe a interface educação-comunicação, a partir do qual as práticas do Prové podem apresentar aproximações e/ou distanciamentos, bem como delinear caminhos novos na relação entre esses campos, em sua proposta de intervenção cinematográfica na escola. Compreendendo a dimensão da experiência contida nesse projeto, não é a intenção dessa pesquisa enquadrar ou tipificar suas atividades, mas entender sobre as possibilidades educacionais que ele pode (ou não) apresentar nas relações entre cinema e educação que desenvolve.

Sobre experiências que reúnem características educacionais apresentadas, o jornalista e educador Alexandre Le Voci Sayad (2012), enfatiza que não se tratam de invenções de última hora, ainda buscando os caminhos da sua viabilização na prática. Na verdade,

(...) Elas já pulsam vibrantes em escolas e comunidades de todo o Brasil (muitas públicas e poucas privadas), melhorando índices regionais da qualidade de ensino e reaproximando os jovens da escola (...) Seja produzindo jornais escolares no Ceará, com a ONG Comunicação e Cultura, programas de rádio em São Paulo, com o NCE (Núcleo de Comunicação e Educação) da Universidade de São Paulo ou filmes, nas comunidades de Recife e Olinda, com o Auçuba, os jovens têm encontrado sentido no aprendizado e expressado seus anseios e opiniões sobre o universo que os cerca (SAYAD, 2012, s.p.).

Na Bahia, essas experiências também se fazem presentes a partir de ações como as da Cipó – Comunicação Interativa, organização sem fins lucrativos, atuante no estado desde 1999, que adota a educação pela comunicação na escola pública e também em espaços não formais de ensino. Sua metodologia envolve a participação ativa dos educandos na criação de peças de comunicação que contribuem para gerar novos processos de educação e mobilização social¹². Outra experiência baiana em educação é a do Movimento de Organização Comunitária (MOC), instituição não governamental sediada em Feira de Santana. Dentre as áreas estratégicas de atuação do MOC, está a educação nas escolas do campo, que, segundo a Rede CEP (2008, p. 39), “valoriza o sujeito do semiárido nas suas múltiplas dimensões, trabalha a conscientização e a mobilização da comunidade em torno dos problemas de desenvolvimento, e promove uma concepção integral do ensino e da aprendizagem”¹³.

¹² Para mais informações, acessar o site <https://cipo.org.br/> Acesso em: 12 de agosto de 2021

¹³ Para mais informações, acessar o site <https://www.moc.org.br/> Acesso em: 12 de agosto de 2021

Em Juazeiro, a produção de conteúdos educacionais na escola pública está presente na experiência da TV Cemas¹⁴, projeto do Colégio Misael Aguilar Silva, com programas veiculados através da plataforma *YouTube*. Essa TV é composta por programas que tratam sobre educação, arte, cultura, ciência e saúde. Durante o período de pandemia da Covid-19, entre os meses de junho a agosto de 2020, foram produzidos doze vídeos educativos com o objetivo de disseminar informações sistematizadas e confiáveis sobre a doença para a comunidade escolar e os respectivos familiares. Vale ressaltar, que o colégio fica localizado em uma região periférica da cidade, com infraestrutura precária e pouco acesso a atividades de lazer e bens culturais (ALMEIDA; SANTOS, 2020). Dessa forma, como enfatizam essas autoras (2020, s.p.), “os estudantes têm na escola a confiança de um espaço de referência não apenas para o desenvolvimento de seus estudos e de suas capacidades, mas também um local legítimo de informação e promoção de cultura e lazer”. Por isso, a importância de um projeto educacional como esse no contexto educativo e comunitário dos estudantes e, por extensão, de seus familiares.

Ainda no contexto de experiências práticas, projetos que trabalham com a linguagem cinematográfica também constituem importantes linhas de ação educacional e, nessa direção, pode-se mencionar o trabalho do Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead), um grupo vinculado ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LECAV/UERJ). O Cinead desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a articulação entre cinema e educação em escolas públicas, museu e hospitais. São realizadas oficinas de iniciação ao cinema para professores, a criação de escolas de cinema (ação que mobiliza professores e alunos em torno da prática de ver e produzir filmes) e, por meio do convênio entre a Faculdade de Educação e o Museu de Arte Moderna (MAM-Rio), o Cinead promove a visita de escolas à Cinemateca Brasileira, aproximando professores e alunos do acervo audiovisual e impresso do museu¹⁵.

Nesse sentido, é importante registrar que o mais percussor exemplo de prática educacional na América Latina, segundo Soares (2014), voltava-se, especialmente, para a análise de filmes realizada por crianças, bem como para a produção audiovisual por parte delas e a preparação de professores para trabalharem com o cinema em sala de aula. Trata-se do *Plan de Niños* ou *Plan Deni*, primeiro programa consistente em educação midiática de que se tem registro em território latino-americano (SOARES, 2014). Criado em 1968, pelo

¹⁴ O canal da TV Cemas no YouTube pode ser acessado através do link https://www.youtube.com/channel/UCNGYPhLsVnNjZ_YJX8YkMw/playlists Acesso em: 12 de agosto de 2021

¹⁵ Para mais informações, acessar o site <https://cinead.org/> Acesso em: 12 de agosto de 2021

pedagogo Luís Campos Martinez, esse programa se multiplicou por países como Uruguai, Brasil, Paraguai, República Dominicana e Equador, ao ser assumido pela Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC), em 1969. No Brasil, o programa denominou-se Cinema e Educação (Cineduc), iniciando as atividades em 1970, no Rio de Janeiro, com atuação até o presente momento (SOARES, 2014).

Em 2020, o Cineduc, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, completou cinquenta anos de existência e, de acordo com informações do site oficial¹⁶, atua no pensamento sobre a teoria e a prática de Cinema/Educação, realizando formações em cinema com crianças, jovens e educadores em diversos ambientes e criando materiais didáticos, publicações e programas de televisão para alunos e professores. Em paralelo a essas ações, essa entidade ainda desenvolve projetos de exibição de filmes e festivais de cinema; atua como júri em festivais nacionais e internacionais de cinema; organiza e participa de congressos e mesas redondas sobre Cinema/Educação no Brasil e no exterior; estabelece parcerias com entidades e projetos sociais para projetos de arte/educação; e presta consultoria para secretarias de educação e universidades (CINEDUC.ORG, s.d.).

Na linha de reflexão epistemológica, o trabalho com o cinema na perspectiva educ comunicativa é objeto de diversos estudos científicos. Cláudia de Almeida Mogadouro (2011), por exemplo, examina a compreensão do espaço que o cinema pode ocupar na educação formal, enquanto cultura e linguagem artística, constituindo forte aliado na construção de uma prática educativa humanista e dialógica e criando pontes para a interdisciplinaridade ao favorecer a ruptura com a rigidez curricular nos espaços educativos. Assim, ao aproximar cinema e educação, na interface educ comunicativa, Mogadouro (2011, p. 52) considera que “o cinema faz o papel do desordeiro, no sentido de abrir a escola para o mundo da arte e da cultura. Os descompassos entre a cultura audiovisual e a escola vêm do choque entre o novo *sensorium* e a cultura linear da educação formal”. Ela ainda demarca o potencial do cinema na promoção de conexões e interações com a juventude e suas novas sensibilidades, o que contribui, conforme Soares (2011), para engajá-la em seu próprio processo educativo, sobretudo, ao ampliar suas condições de expressão. Dessa forma, o fazer cinema nas escolas, possibilita a professores e estudantes, a alternância entre a condição de espectadores, receptores de conteúdos audiovisuais, e a de produtores desses conteúdos, no exercício da criação e da autoria (SILVA, 2014).

¹⁶ Disponível em <https://www.cineduc.org.br/> Acesso em: 12 de agosto de 2021

Frente a isso, Mogadouro (2011) entende que a produção audiovisual, que se tornou significativa com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, como câmeras digitais, celulares e tablets, se faz fundamental para fomentar essa expressividade juvenil. Nesse sentido, a complementaridade do ver/fazer cinema surge como uma possibilidade de alicerçar esse fenômeno audiovisual na escola, como forma de evitar, como diz essa autora, “ações pautadas pela descontinuidade e efemeridade” (MOGADOURO, 2011, p. 26). Além disso, é necessária uma gestão democrática que permita a disponibilização de recursos tecnológicos de forma acessível e igualitária.

Nesse processo, a inserção do cinema como prática educacional, requer, ainda de acordo com Mogadouro (2011), não só a gestão, como uma ambiência democrática que possibilite a ação comunicativa. Logo, a consolidação de um ecossistema comunicativo aberto se faz importante para que seja revista a posição passiva que, na grande maioria das vezes, demarca o espaço do estudante em relação ao professor, nas vias de uma educação monológica e unidirecional, pois, uma boa experiência com o cinema na escola só é possível por meio de uma educação dialógica. Em outras palavras, ver e produzir filmes envolve a disposição para dar voz, diante da polissemia da imagem e do exercício de liberdade criativa que o fazer cinema exige, e, ao mesmo tempo, estar preparado para ouvir e mediar temas, muitas vezes, difíceis para o/a professor/a lidar em sala de aula, construindo um conhecimento coletivo (MOGADOURO, 2011).

Entretanto, a partir das características e algumas problematizações que Almeida (2017) apresenta, sobre as tendências de interface entre cinema e educação, pode-se compreender como umas são mais potentes que outras em viabilizar a inserção do cinema na escola, nas condições propostas por essa autora. O uso secundário do cinema como ferramenta para fins didáticos, por exemplo, tende a garantir menor expressividade por parte dos estudantes, que a proposta do cinema presente na escola em seus aspectos sensíveis e criativos. Já o cinema como produtor de sentidos, na entrega que proporciona aos filmes, a partir de uma pedagogia menos voltada à condução do olhar, onde o espectador-professor medeia o espectador-aluno sem direcionar, como defende De Jesus (2008), pode proporcionar maior liberdade reflexiva sobre a imagem fílmica e suas nuances, do que o cinema voltado para a educação visual, cujo enfoque está, previamente, direcionado ao arranjo narrativo do filme.

Portanto, para que o espaço do cinema na educação formal se efetive, viabilizando o expressar-se, o desenvolvimento da leitura crítica e, conseqüentemente, a cidadania audiovisual, Mogadouro (2013, s.p.) argumenta que são necessárias “transformações

estruturais, tanto na esfera das políticas públicas, mas principalmente da gestão de cada unidade”; a gestão e ações comunicativas entre os professores, para que o cinema possa desencadear projetos interdisciplinares; e a formação audiovisual para os docentes. Essa última vertente é fundamental, sem a qual não é possível colocar em prática tal proposta, principalmente, por constatar que grande parcela de professores/as, normalmente, não se constitui um público muito comum do cinema, replicando, em sala de aula, experiências individuais que podem comprometer a rica experiência da “sétima arte”. Assim, a formação específica desses profissionais é fundamental, para que eles sejam capazes de ir além da história que o filme está contando, promovendo, verdadeiramente, uma prática contextualizada.

Antes de tratarmos sobre a interconexão entre Educomunicação e ECSAB, na próxima seção, ressaltamos que o nosso olhar sobre o Prove, do ponto de vista educacional, também não buscou promover qualquer classificação ou aprofundamento das características que ele apresente dentro dessa interface. Nossa intenção foi identificar se sua aplicação nas escolas de Juazeiro delineia possibilidades, nesse sentido, considerando o potencial educacional que o ver e fazer filmes agrega, como apresentado anteriormente.

3.5 O CINEMA NA ESCOLA COMO UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA

A reflexão sobre o cinema como prática educacional na escola não pode estar desvinculada do pensamento sobre a contextualização, que dá e mobiliza os sentidos e significados que devem direcionar esse tipo de prática. Por isso, ao pensar sobre o cinema na escola, também como uma prática contextualizada, recorreremos a Ana Menezes, Edmerson Reis e Edilane Teles (2019), que falam em simbiose ao considerar o compartilhamento de referências comuns entre esses campos, considerando que “a contextualização é base para a efetivação da educação e esta é fundamental na concretização da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido - ECSAB” (MENEZES; TELES; REIS, 2019, p. 13), cujos princípios estão descritos no item 2.1.4 desta dissertação.

A indissociabilidade entre esses campos também é defendida por Érica Silva (2018, p. 7), para quem “não há educação sem educação contextualizada”. Esse entrelaçamento, como argumenta essa autora, se articula a partir da ruptura com o modelo educacional vigente, proposta pela Educação, que só é possível quando há a insurgência da produção de um conhecimento que esteja articulado com a realidade, os saberes e os modos de vida oriundos do espaço que circunda a escola e os sujeitos do processo educativo, com

metodologias que promovam a afirmação do contexto como ponto de partida. Para tanto, é preciso compreender que todo saber é singularizado em cada sujeito, considerando suas referências, e as relações com os saberes globais devem partir dele (REIS; ROCHA, 2019; REIS; SILVA, 2019). Nesse viés, Flávia Vasconcelos e Adriana Campana (2019, p. 57) constataam “a necessidade de estimular os indivíduos a imaginarem, indagarem e, por consequência, criarem e recriarem a partir de seus contextos sociais, históricos e culturais”.

Ainda na perspectiva de uma educação pela comunicação contextualizada, Gislene Moreira (2020, p. 9) vai propor a “educomunicação de raiz”, designada como “um fazer educ comunicativo que valoriza os vínculos com a terra e as matrizes sertanejas na geração de espaços e produtos comunicativos críticos e contextualizados”. A base dessa proposta é construída a partir das matrizes históricas da educação e da comunicação no Semiárido, marcadas por processos de silenciamento, violência e exclusão de sertanejos(as) das posições de fala, dos centros de decisão, da leitura de mundo. Diante disso, a educomunicação é visualizada, por essa autora, como “uma aposta inovadora na formação das novas gerações de sertanejos” (MOREIRA, 2020, p. 9), mas, para tanto, precisa contextualizar seus conceitos e práticas “reconhecendo que o projeto de gerar ecossistemas comunicativos horizontalizados, abertos e democráticos está imerso nas heranças do coronelismo, do racismo e do patriarcado” que também se perpetuam nas escolas (MOREIRA, 2020, p. 9).

A apropriação das tecnologias nas escolas sertanejas, nessa aposta, se dá como um instrumento de criação e transformação, na via da promoção do acesso à comunicação, quando “a tradição midiática que se estabeleceu no semiárido obedeceu a padrões históricos, os quais aprofundaram os mecanismos de dominação e controle cultural, por meio da propriedade midiática” (MOREIRA, 2018, p. 202). Nesse contexto, do chamado “coronelismo eletrônico”, fenômeno que reflete o monopólio das ferramentas de comunicação e influi, diretamente, na “enorme carência de produção midiática regionalizada e comprometida com o desenvolvimento social e ambientalmente sustentável”, como constata Silva (2013, s.p.), a produção midiática e audiovisual contextualizada na escola contribui para a dizibilidade e visibilidade de novas perspectivas, estéticas e paisagens que abranjam universos de experiência diversificados no território semiárido.

A partir dessa compreensão, práticas de articulação entre Educomunicação e ECSAB se delineiam em ações desenvolvidas no Semiárido juazeirense. Entre elas, podemos mencionar a experiência histórica do Setor Diocesano de Comunicação e Audiovisual (Sedica) e sua rede de correspondentes populares e as atividades de formação realizadas pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), com estudantes de Juazeiro e

de outros municípios da região, como Sobradinho, baseadas nos princípios de uma educomunicação contextualizada.

Instalado pela Diocese de Juazeiro, entre os anos de 1988 e 2011, o Sedica foi criado para atender às demandas comunicacionais das pastorais diocesanas, quando passou a coordenar programas de rádio e produzir materiais de comunicação (OLIVEIRA, 2008). O setor foi encabeçado pelo Bispo Dom José Rodrigues, cuja trajetória religiosa, social e política, à frente da Diocese de Juazeiro (1975-2003), destacou-se em prol dos mais pobres, na luta por direitos e por uma sociedade mais justa, ficando conhecido como o “bispo dos excluídos”¹⁷. Assim, a proposta do setor, segundo Adailma Gomes e Fabíola Moura (2014), foi de efetivação de uma comunicação popular que desse voz às comunidades do território da igreja católica de Juazeiro, em um período marcado por grandes conflitos de poder, sobretudo, de lutas pela terra e pelo acesso à água.

A equipe de comunicação do Sedica era integrada por comunicadores locais, ao tempo em que oferecia capacitação para moradores das comunidades, formando a chamada rede de correspondentes populares. Essa rede era composta por jovens, entre 15 e 25 anos, que viviam nos nove municípios da área de abrangência da Diocese: Juazeiro, Curaçá, Campo Alegre de Lourdes, Sento Sé, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado, Sobradinho e Uauá (OLIVEIRA, 2008). Conforme descrevem Gomes e Moura (2014, p. 3), “depois de capacitados, eles passavam a produzir matérias que propagavam a realidade desses moradores que sequer tinham acesso a muitos dos meios de comunicação de massa em suas localidades, garantindo-lhes o direito de expor suas reivindicações e anseios”.

Entre os objetivos e atividades de comunicação do Sedica, também estava a produção de documentários sobre “a realidade do povo do Vale do São Francisco, seus problemas, suas organizações e buscas de alternativas e sobrevivência” (CAMINHAR JUNTOS, 1995, p. 14, *apud* SILVA, 2020, p. 115). Esse tipo de narrativa também era solicitada por pessoas que não possuíam vínculo com o Setor ou não participavam de grupos organizados (GOMES; MOURA, 2014). A partir dessa experiência, de acordo com Roberto Oliveira (2008), foi produzido o documentário “Verso e reverso no Vale do Sol”, que tratava sobre o trabalho da Diocese de Juazeiro e a difícil realidade dos municípios atendidos. A produção foi premiada como melhor documentário no Festival de Cinema Nossa Terra, em 1993.

¹⁷ Para saber mais sobre esse importante nome na história de Juazeiro, indico o documentário *Nunca Traí os pobres* (2012), produto do Trabalho de Conclusão de Curso das jornalistas Celane Rosa e Edísia Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hOFLuUdkngo&t=1332s>. Acesso em: 9 de dezembro de 2021.

Silva (2020) reconhece, nesse trabalho da rede de comunicadores populares do Sedica, características da ação educ comunicativa, como a busca pela liberdade de expressão e a ampliação dos direitos da cidadania, como frutos de um planejamento que primava por um processo democrático de discussões e compartilhamento de experiências e conhecimento com os jovens repórteres populares. Assim, podemos afirmar que a experiência do Sedica transita por áreas de intervenção da Educomunicação, como a da educação para a comunicação, nos processos de capacitação e formação de seus correspondentes populares, e da produção midiática, voltada às questões sociais, de promoção da expressividade e protagonismo das comunidades - associadas à valorização e visibilidade das questões contextuais de seus agentes.

Em uma linha de ação aproximada, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa) atua junto às comunidades e instituições, como as escolares e universitárias, tendo como principal meta a propagação da Convivência com o Semiárido. Essa entidade, sem fins lucrativos, possui mais de trinta anos de existência e a Comunicação é um dos seus eixos de atuação que, na perspectiva de mobilização social, é utilizada como ferramenta de formação para agricultores(as), comunicadores(es) populares e estudantes para o fortalecimento das experiências de Convivência e ampliação da voz, por uma comunicação democrática, plural e diversa (IRPAA, c2005).

As formações do Irpaa incluem oficinas com discussões sobre as representações do Semiárido na mídia e a importância da comunicação na luta pela Convivência, sobre comunicação popular e comunitária, noções teórico-práticas sobre fotografia e atividades práticas de produção de áudio e vídeo, como as que aconteceram com moradores da comunidade de Caiçara e Cipó, no interior de Juazeiro, em setembro e outubro de 2021, respectivamente, e com estudantes da Escola Familiar Agrícola de Sobradinho (EFAS), em outubro do mesmo ano¹⁸. Essa formação sobre Comunicação para a Convivência, promovida por esse Instituto, também alcança estudantes universitários, por meio do curso de

¹⁸ Comunidade em Juazeiro experimenta como a educomunicação pode melhorar a vida das famílias. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2376/comunidade-em-juazeiro-experimenta-como-a-educomunicacao-pode-melhorar-a-vida-das-familias>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

Comunicação para a Convivência com o Semiárido é tema de formação para a agricultores/as da comunidade de Cipó em Juazeiro. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2384/comunicacao-para-convivencia-com-o-semiarido-e-tema-de-formacao-para-agricultores-as-da-comunidade-cipo-em-juazeiro>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

Formação de Educom é realizada com estudantes da EFA de Sobradinho. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2388/formacao-de-educom-e-realizada-com-estudantes-da-efa-de-sobradinho>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

“Capacitação para a Promoção das Viabilidades do Semiárido”, que esteve em sua oitava edição, no ano de 2019¹⁹.

Nessa ocasião, participaram estudantes dos cursos de Jornalismo em Multimeios, da Uneb, de Publicidade e Propaganda, da Faculdade São Francisco (Fasj), mestrandos(as) do PPGESA e estudantes de intercâmbio do curso de Psicologia da Universidade de Pádua, da Itália. O curso, com duração de três dias, acontece no Centro de Formação Dom José Rodrigues, localizado na sede do Irpaa, em Juazeiro, e enfatiza a importância de um olhar contextualizado sobre a região, visualizando a comunicação popular e a Educomunicação como estratégias fundamentais nesse sentido. Enquanto estudante de Jornalismo, no ano de 2016, pude participar dessa experiência, que contribui com a formação de profissionais da comunicação sensíveis e críticos quanto à produção de pensamento e conteúdo sobre as realidades do Semiárido e do Nordeste.

Ações como essas podem inspirar o desenvolvimento de uma experiência fílmica contextualizada na escola, quando se entende ainda que, mesmo produções do audiovisual local, acabam contribuindo para a homogeneização da imagem do Semiárido nordestino, como constata Cássio Viana e Carla Paiva (2019). Em análise das cinco principais produções cinematográficas, de média e longa metragens, realizadas em localidades de Juazeiro e Petrolina, por diretores da região, esses autores concluem que os filmes, apesar da intencionalidade de construção de novas narrativas, mais reforçam olhares já cristalizados do que propõem novos elementos estéticos, narrativos e discursivos sobre o Semiárido. Assim, é importante que práticas escolares voltadas para o cinema, educativamente, promovam também uma reapropriação cultural dos dispositivos tecnológicos, para produções contextualizadas que possam ir além da valorização regional, como ressalta Moreira (2018), cuja tendência é de reprodução de imagens tipificadas que refletem, muitas vezes, um olhar cristalizado e acrítico sobre as matrizes históricas e socioculturais sertanejas.

¹⁹ Estudantes da Uneb e Fasj participam de mais uma formação sobre Comunicação para a Convivência com o Semiárido. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2100/estudantes-da-uneb-e-fasj-participam-de-mais-uma-formacao-sobre-comunicacao-para-convivencia-com-o-semiarido>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

4 A INTERFACE CINEMA-EDUCAÇÃO NA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE: UMA ESCUTA À PERSPECTIVA DOCENTE

Figura central no encontro entre o cinema e os estudantes, o/a professor/a tem papel basilar na consolidação da experiência fílmica na escola, direcionando o tipo de relação que irá se estabelecer entre os filmes e a prática pedagógica. No caso do Prove, o trabalho dos docentes também é fundamental nesse sentido, ao dar um encaminhamento prático à proposta cinematográfica desse projeto, dentro da realidade de cada escola. Assim, neste capítulo, apresentaremos a análise de conteúdo das informações colhidas durante as entrevistas com as/os professoras/professores das escolas estaduais participantes da nossa pesquisa, a respeito de suas experiências na condução e execução do Prove.

O roteiro de perguntas que compôs esse processo foi elaborado com base no documento síntese desse projeto²⁰, do ano de 2019, que descreve sobre a concepção, objetivos, público alvo, recursos humanos e materiais previstos pela Secretaria da Educação do Estado para a viabilização do Prove nas escolas baianas. A análise das entrevistas está estruturada de acordo com as categorias “Formação”, “Sensibilização”, “Construção dos vídeos”, “Resultados do Prove”, “Relações entre cinema e educação” e “Aproximação dos professores com o cinema”, não necessariamente nessa ordem, também definidas com base no documento síntese do Prove, mencionado acima. Como descrito na metodologia, essas categorias, que funcionaram como temas sensibilizadores, deram direcionamento às perguntas feitas para os entrevistados e as entrevistadas e conduzem, nesse momento de análise, as interpretações a respeito da perspectiva docente sobre o Prove nos Colégios 1 e 2.

Em seu documento síntese, o Prove prevê um curso de formação para os professores e coordenadores pedagógicos atuarem no projeto. Segundo esse documento, o curso é realizado

(...) para apreensão das noções básicas do processo de criação do roteiro e produção cinematográfica (documentários e ficção), em suas fases: pré-produção, produção e pós-produção (finalização). O curso objetiva abordar a origem do cinema, revelando a importância do filme como prática educativa para a obtenção de uma visão histórica e sociocultural da sociedade e para a formação intelectual, artística e cultural dos estudantes; contribuir para o aprimoramento do olhar crítico da arte fílmica; compreender os fazeres cinematográficos, a partir de experiências de cineastas baianos (SEC, 2019, p. 2).

Observamos que essa proposta de formação concebida nos planos de execução do Prove associa tanto uma perspectiva pautada no fazer cinematográfico, em sua natureza

²⁰ Documento disponível em:

<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2019/sintese-do-prove-2019.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

técnica e criativa, quanto a construção de um senso estético-crítico diante dos filmes, que são visualizados, no viés pedagógico desse projeto, em sua dimensão artística. Maria Teresa Fretas (2016), ao refletir sobre esse processo de aprendizagem do adulto professor, entende que a formação para o cinema, na preparação para a docência e também no trabalho continuado na escola, é um ponto de partida fundamental para a viabilização e concretização da experiência cinematográfica no contexto escolar.

No entanto, conforme Mogadouro (2011, p. 33), na grande maioria das vezes, “a formação audiovisual de professores é espontânea e baseada no senso comum e raramente os professores têm oportunidade de formação audiovisual formal – inicial ou em serviço”. Essa situação contribui para a insegurança dos docentes em lidar com o cinema em sala de aula o que, geralmente, incide em uma visão dos filmes, unicamente, como suporte pedagógico para o conteúdo das disciplinas, isso quando não são utilizados para justificar a ausência do professor ou falta de planejamento da aula (MOGADOURO, 2011).

Diante desse cenário, a estratégia da Secretaria da Educação, em prever essa formação, se mostra crucial para o envolvimento dos professores com o cinema e, conseqüentemente, com o Prove, considerando que a insegurança docente tende a ser ainda maior quando se trata do trabalho na dimensão do fazer filmes, que exige o domínio de certo número de técnicas do audiovisual, além da própria sensibilidade estética diante dessa linguagem (MARQUES, 2007). Contudo, na prática, essa estratégia de um curso complementar entre o exercício da reflexão sobre o cinema, sua história e potencialidade educativa e a formação para a produção cinematográfica, em suas fases de criação, não ocorreu como descreve o documento, nas experiências das escolas pesquisadas.

No caso do Colégio 1, o relato docente apresenta que houve um processo de formação inicial, com noções básicas em relação à montagem de roteiro, técnica que compreende a elaboração ou pré-visualização de um filme, num projeto escrito que funciona como ponto de referência para a sua realização (COSTA, 2003). Como também explica Aída Marques (2007, p. 25), o roteiro cinematográfico “conta o filme, sequência por sequência, indicando as articulações de uma a outra, transmitindo o clima, o ambiente, o sentido de uma situação e as características e peculiaridades dos personagens”.

Apesar de ter havido essa formação básica focada no roteiro audiovisual, que constitui a primeira etapa específica do domínio cinematográfico e está na base de todo filme que se atenha a um processo comum de produção, a apreensão das noções básicas do cinema, nessa formação, deixa de abarcar outros elementos essenciais para que os/as professores/as possam se apropriar e compreender os fazeres cinematográficos. Esses elementos correspondem às

fases de produção, pré-produção e pós-produção, que são etapas às quais a realização de um filme, geralmente, obedece (MARQUES, 2007) e que a SEC prevê como importantes na concepção do Prove, mas não alcança na realidade prática do Colégio 1. O trecho de entrevista abaixo demarca esse aspecto no contexto formativo para o Prove nessa escola.

Então, mesmo que o estado, a Secretaria dê um curso muito básico em relação à ideia de montagem de roteiro e tal (...) eu não tenho expertise de planos, de que câmera, de como é que eu vou trazer um áudio, se ele vai ser retirado ao ar livre, de como é que a gente melhora isso, porque os primeiros vídeos eram um áudio ruim, porque era tudo muito experimental (DOCENTE A, 2021).

É importante ressaltar que as fases do processo de criação cinematográfico, indicadas acima, incluem essas técnicas de planos, captação de áudio e escolha de equipamentos, mencionadas no relato docente. A pré-produção é a fase em que acontece a preparação para o momento das filmagens e envolve a escolha dos cenários, atores/atrizes, figurinos, bem como dos equipamentos/dispositivos necessários para a filmagem, que corresponde ao momento de produção, quando o filme sai do roteiro e se transforma em imagem e som, muitas vezes, ganhando novas formas, uma vez que o roteiro, ainda segundo Marques (2007), é apenas uma ponte para a obra final e não o filme em si. Após o término das filmagens, tem-se início a fase de pós-produção ou finalização, para a execução da montagem/edição do filme.

Outro aspecto sobre o tema formação, que transparece na entrevista com essa escola, é sobre a periodicidade dos cursos, tanto do Prove, quanto de outros projetos estruturantes como o AVE, EPA e TAL. Esses cursos docentes para os projetos, inicialmente, previstos para ocorrerem todos os anos, foram se diluindo com o tempo, à medida que outras linguagens artísticas foram incorporadas pela SEC, a partir de novos projetos de arte e cultura. O Prove foi um dos últimos a compor a lista das nove modalidades, com início entre os anos de 2014 e 2015, quando os primeiros projetos foram lançados a partir de 2008. Com isso, a formação, descrita em relato como robusta e com profissionais qualificados, converteu-se, numa espécie de reciclagem que, de acordo com informações da entrevista com o Colégio 1,

(...) acaba sendo mais um encontro de motivação e de... como é que eu vou dizer, de quando você reativa aquele compromisso de continuar fazendo e tal e meio que a Secretaria entende que também, como já vem acontecendo os eventos, é como se a gente, entre aspas, já soubesse o formato daquilo, então a coisa é, mais ou menos, para dizer: ó, a gente já sabe como é que funciona, a gente conta com a participação de todo mundo... Então, é mais um encontro de motivação e para que aquele compromisso seja reafirmado. Então, não entra muito com esse caráter de formação, que é necessário porque também outros atores entram nessa história. Outros professores vão chegando, vão participando desse novo processo [...] (DOCENTE A, 2021).

Assim, a falta de continuidade do curso docente para o Prove, com a abrangência de outras técnicas fílmicas e também da reflexão sobre o universo cinematográfico em suas interfaces com a educação, interfere, diretamente, na relação dos professores com o Prove, no Colégio 1, considerando ainda que essa preparação é voltada apenas para professores articuladores desse projeto nas escolas. É função desses professores, conforme especifica o documento síntese do Prove, a

(...) apropriação e a difusão dos saberes artísticos e culturais, participando das distintas fases de desenvolvimento dos projetos, desde os processos formativos às culminâncias escolares e regionais; bem como a operacionalização dos processos que envolvem todas as fases, durante o ano letivo (...) A elaboração do plano de ação das culminâncias escolares e regionais, a realização das atividades, os orçamentos e a sistematização dos relatórios, que competem, ainda, aos articuladores, juntamente aos coordenadores e diretores dos NTE (SEC, 2019, p. 3).

Assim, se a preparação deixa de ser ofertada a professores nessa função, ela acaba não mais alcançando outros professores dessa instituição, que dependiam do papel de multiplicador do conhecimento adquirido nesse curso que o/a professor/a articulador/a, geralmente, assumia na escola. Ademais, ela entra em descompasso com os próprios objetivos do Prove, entre eles os de

Introduzir noções sobre o cinema, sua história e as técnicas de filmagem (composição, regra dos terços, ângulos, tripé, som, iluminação, enquadramentos, planos, balanço, linhas de direção, diafragma ou abertura, lentes, profundidade de campo, formatos, tipos de movimentos e sentido visual), demonstrando a importância do roteiro com exemplos de storyboard (desenhos com as sequências de cenas); Compreender a história e a importância do cinema brasileiro/baiano (passado/presente) no contexto de desenvolvimento cultural da sociedade moderna e contemporânea (SEC, 2019, p. 1).

Na experiência de professores do Colégio 2, esse contexto de formação se mostra ainda mais distante do que é previsto para o projeto, quando todos os relatos docentes obtidos apontam para a não vivência de qualquer tipo de preparação para a condução do Prove nessa escola. De acordo com os professores entrevistados, eles não passaram por nenhum curso ou formação acerca de técnicas cinematográficas ou sobre como proceder com as oficinas para os estudantes, cujas ementas, como enfatizam, foram criadas por eles próprios, com base no gosto/conhecimento que possuíam pelo/sobre cinema, como se pode ver nas falas seguintes.

Não participei desse curso de formação pra organizar essas produções dentro do Prove. Na verdade, não tive nem conhecimento (...) Como eu sempre gostei de filmes, né? Então, você usa um pouquinho da sua expertise, do seu entendimento, do que você tem como noção do que seria o adequado e faz alguma coisa com eles [os estudantes] (DOCENTE B, 2021).

(...) eu tenho aqui a ementa do que é o Prove, então, Produção de Vídeos Estudantis, é pra estimular o cinema, isso que você falou agora, eu vi no papel, apenas. Eu não tive uma oficina disso. É pra estimular os meninos ao cinema, estimular a fruição das obras audiovisuais, entender o que é áudio, entender o que é vídeo, o que é edição, pronto. A partir dessa proposta, eu criei a ementa da minha oficina (DOCENTE C, 2021).

(...) a priori, assim, professor parar e receber esse curso da Secretaria de Educação da Bahia, nenhum teve. Só teve um curso que foi ofertado que, acredito que foi em 2017, mas não nessa área, necessariamente, do Prove. Foi um curso voltado às TIC's, como os professores poderiam, então, utilizar recursos tecnológicos, ou seja, baixar aplicativos, matérias, disciplinas específicas, através desse curso. Mas para o Prove mesmo, específico, nunca teve. Eu nunca passei por nenhum curso, de 2014 até o presente momento (DOCENTE D, 2021).

Nesse contexto, por mais que a experimentação direta, junto aos estudantes, configure uma aprendizagem ao/à professor/a, no movimento de “aprender fazendo”, como demarca Danielle Ribeiro (2019), as deficiências nessa formação de base com os docentes constituem obstáculos na oferta das ferramentas necessárias para o trabalho com o cinema nesse projeto. E, na busca por agregar mais conhecimentos cinematográficos ao Prove, o apoio de parcerias é uma saída que os/as docentes encontram para que seja possível manter e potencializar o conteúdo das oficinas teórico-práticas realizadas com os(as) estudantes que aderem ao projeto.

(...) eu tive uma parceria desde sempre com professores que são da área do cinema (...) Então, eu fui buscar pessoas da região que já tinham uma expertise com cinema (...) Como eu, diretamente, não tinha conhecimento técnico para fazer, para dar as oficinas, todos os anos a gente trazia alguém que pudesse estar conversando e tendo essa condição de trabalhar a oficina (DOCENTE A, 2021).

Então, a Univasf²¹ tem um curso de Artes Visuais e nós tivemos a bolsa de iniciação à docência, que é o Pibid. O Pibid da Univasf, do ano que teve, foi de audiovisual. Então, algumas aulas da oficina do Prove foram dadas pelos alunos do Pibid. Então, por exemplo, o roteiro mesmo, essa parte do roteiro, foi em 2019, se não me engano, quem sentou com eles pra fazer, foram os alunos da Univasf (...) Então, tinham essas parcerias, né? Toda parceria que a gente pode pegar, a gente pega (DOCENTE C, 2021).

Porém, o desafio de garantir essas parcerias é constante, a cada nova edição do Prove, como indica a entrevista do Colégio 1, pois a SEC não garante a contratação de pessoas, com formação na área, que possam conduzir e/ou prestar apoio a essas oficinas.

A ideia do projeto é muito bacana, mas tem algumas lacunas, né, e uma delas é que o projeto não tem uma verba para que a gente contrate oficinheiros (...) Então, não dá

²¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco. O curso de licenciatura em Artes Visuais é ofertado no Campus de Juazeiro, desde o ano de 2009.

também para você manter um oficineiro que acabe tendo um vínculo de estar acompanhando esse projeto durante anos na escola. Você não tem como manter um profissional ligado a uma instituição sem remuneração. Então, todos os anos a gente acaba trazendo uma pessoa nova e também eu tenho cuidado, acabo subdividindo esse trabalho. Por exemplo, primeiro trabalho com os meninos a ideia de roteiro e aí eu tenho como fazer isso, inicialmente. Depois eu trago alguém para trabalhar mais diretamente a questão técnica da filmagem, então de manusear as câmeras, de ver como é que eles podem fazer isso de captação de som, que programa eles podem usar e aí a gente também tem auxílio dos professores da área de Informática da escola que, muitas vezes, tem auxiliado no projeto. E aí a gente faz um grande mutirão, são vários oficineiros na verdade, para que o projeto aconteça a contento, né? (DOCENTE A, 2021).

Esses últimos relatos manifestam, ainda, como os afazeres docentes com o Prove atuam no desenvolvimento de uma metodologia própria para a execução desse projeto, no processo de formação inicial com os estudantes - a criação das ementas para as oficinas, a participação de parceiros, a subdivisão desse trabalho entre eles e os professores - e na própria mobilização da comunidade escolar. Esse aspecto pode ser interpretado tanto a partir de um viés de autonomia que as escolas possuem para ir além do que o documento síntese do Prove prevê, quanto como uma estratégia encontrada diante da ausência de formação de base, que faz com que cada professor/professora encontre o seu modo de trabalhar. O relato docente, a seguir, reforça esse entendimento.

Eu fico muito feliz em ter essa autonomia e em criar essa ementa e desenvolver os meus processos, mas, assim, seria bom que viesse também, né? Porque a gente, de certo modo, manteve todo o trabalho. A gente poderia, a partir dessa sensibilização do Estado, a gente dar o nosso norte. Seria massa. Mas que não fosse só a gente [...] (DOCENTE C, 2021).

Esse processo de formação docente para o Prove se vincula, diretamente, ao desenvolvimento de outra importante estratégia de execução prevista pela SEC, apontada no trecho de fala anterior, que é a “sensibilização nas escolas para a compreensão da importância da arte fílmica como eixo estruturante no processo educativo e para a apreensão de uma nova concepção da educação associada à arte e à vida cultural” (2019, p. 2). Trata-se de uma medida importante posto que a entrada do cinema no contexto escolar precisa fazer sentido, tanto na vivência de professores, quanto de estudantes, começando pelos docentes, que estão na base dessa ação, e para que outras vias de contato com o cinema possam ser mobilizadas nesse contexto.

Apesar disso, o formato de curso descrito em entrevista, na experiência do Colégio 1, restrito à instrução de aspectos técnicos do roteiro cinematográfico, e a ausência de preparação na vivência de professores do Colégio 2, evidenciam que a sensibilização com os

docentes, para reforçar o entendimento sobre as potencialidades e possibilidades do cinema na educação, também fica prejudicada. O tipo de sensibilização que fica visível na relação da SEC com os professores, por outro lado, é somente o de mobilização para a continuidade do projeto nas escolas, com encontros motivacionais que não mais possuem um caráter formativo/preparatório para o cinema, como observamos na vivência do Colégio 1. Em relação ao Colégio 2, um dos relatos aponta visitas de uma servidora do Núcleo Territorial de Educação – 10, descritas como uma forma de acompanhamento das ações e também de mobilização dos professores para a execução dos projetos estruturantes, incluindo o Prove.

Ela ia na escola saber como “tavam” funcionando as coisas. Ela ia, chegava lá, dizia: Quais oficinas tão rolando? Eu dizia: tal, tal, tal. Quantos alunos têm em cada? Tal, tal, tal, tal, tal. Era mais de estatísticas. Em relação à qualidade dos vídeos, eles sempre deram uma certa autonomia, porque eles sabiam que não podiam dar estrutura (DOCENTE C, 2021).

Sobre o papel dos NTE's na execução do Prove, junto às escolas, o documento síntese a que tivemos acesso e dá sustentação às nossas análises, apresenta, como sendo de sua competência, somente o envio do relatório “das atividades realizadas pelas escolas (número de escolas, estudantes envolvidos e quantidade de vídeos por escolas) para a Secretaria da Educação” (SEC, 2019, p. 2). As mostras de vídeos regionais também perpassam pela atuação desse Núcleo, que organiza essas exposições, em termos de estrutura e composição do júri de avaliação, por exemplo, o que observamos em nossa vivência como juradas. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional, como define a Secretaria da Educação (s.d.), e atuam no fortalecimento das ações da Secretaria junto aos municípios. Nesse sentido, nos questionamos sobre como a atuação do NTE-10 poderia constituir um importante elo entre as necessidades das escolas e a Secretaria da Educação, quanto a outras questões que envolvem o Prove, como as de formação e sensibilização.

Diante de como se dá (ou não) essa etapa de preparação e sensibilização dos/das professores/as para trabalharem com o Prove nessas escolas, cabem as indagações de Maria Teresa Fretas (2016, p. 98), quando reflete sobre esse contexto da aprendizagem docente para o cinema:

Como esse sujeito que é ensinante continua o seu processo de aprendente? Como se relaciona com um campo de experiências que, embora já fazendo parte do seu dia a dia como cinema-diversão, passa agora a ser campo de descoberta, experiência e aprendizagem? Que sentidos constroem esses sujeitos professores no processo de ensinar e aprender a fazer filmes com seus alunos? (FRETAS, 2016, p. 98).

Esses questionamentos da autora reforçam a importância de uma relação com a interface cinema-educação que esteja contextualizada, que faça sentido na vivência de professores (as), como dito anteriormente, pois a dificuldade em ensinar sobre algo que não se conhece, ou se tem pouco contato, é evidente nas entrevistas como um das grandes dificuldades na execução do Prove. A partir disso, entendemos que a aproximação dos professores com o cinema se mostra crucial para o trabalho engajado com projetos audiovisuais como esse. Em relatos de professores (as) das duas escolas, percebemos como o envolvimento docente, a partir de sua afinidade com a cultura do cinema e dos sentidos que atribui a essa experiência, é fundamental, não só para a sua participação, como para a mobilização da comunidade escolar em torno desse projeto.

Eu já gostava muito de cinema. Já assistia muita coisa antes do Prove. Na verdade, eu acho que o que me fez aproximar desse festival e dizer: dá pra gente fazer, era, talvez, conhecer bastante coisa de cinema e de diversas linguagens também do cinema. Gosto de muita coisa (DOCENTE A, 2021).

Acho que eu abracei sempre esse trabalho porque eu gosto do cinema, eu acho que, assim como a música é uma das formas de expressão perfeitas, acho que a produção audiovisual é mais perfeita ainda, porque dialoga com a bagagem sociocultural de cada um, traz experiências, toca as pessoas de uma maneira, constrói uma imagem daquilo que tá sendo exibido, discutido (DOCENTE B, 2021).

Eu sou cinéfilo. Então, acho que já resume a resposta. Sou cinéfilo, sou apaixonado (...) Então, eu já tenho essa vivência com o cinema, já gosto muito, então, por isso, talvez, tenha pegado, aí, a categoria do Prove (DOCENTE C, 2021).

Desse modo, o gostar de filmes se converte em uma espécie de critério de autosseleção dos docentes para que conduzam o Prove. No entanto, a concepção desse projeto e seus objetivos demarcam a necessidade de um trabalho que abarque, além disso, conhecimentos específicos do cinema, posto que um dos objetivos listados é o desenvolvimento de noções teórico-práticas sobre esse campo. Por mais que alguns docentes possuam essa bagagem e já tenham produzido algum material audiovisual ou participado de algum curso ou disciplina de cinema na faculdade – três deles relataram vivências desse tipo -, ainda assim, observamos que enfrentam dificuldades ao ministrar as oficinas com os estudantes, como as já apresentadas.

Ao mesmo tempo, as ações estratégicas de formação e sensibilização previstas, que poderiam estimular essa aproximação ao Prove e fortalecer o movimento de professores adeptos ao trabalho com o cinema nas escolas, apresentam lacunas que, num movimento contrário, parecem contribuir para alimentar uma visão, muitas vezes, burocrática sobre as

etapas desse projeto, influenciando na adesão de um número menor de professores à frente de suas atividades. O trecho de entrevista do Colégio 1, abaixo, descreve sobre o processo de convencimento dos docentes, para que atuem no Prove, como uma “missão” na dinâmica desse projeto nessa escola.

(...) todos os anos eu tenho uma missão que é exatamente na semana pedagógica fazer esse convencimento, por mais, que o projeto aconteça todos os anos, por mais que, no final de tudo, os professores achem maravilhoso. Por que? Porque a gente trabalha extra, ganha aula extra no final de tudo, porque o projeto de Artes, você sabe como é que é, nunca a gente consegue fazer naquele cronograma, a gente sempre trabalha mais, né, então e que fica ótimo, que fica lindo, que fica satisfatório, mas a ralação que é fazer, só quem é muito da área, quem gosta muito para poder estar envolvido (DOCENTE A, 2021).

No âmbito do Colégio 2, esse cenário se repete e o envolvimento dos professores com os projetos de arte e cultura, muitas vezes, está condicionado à relação que as linguagens artísticas possam ter com o conteúdo das disciplinas ministradas, devido à sobrecarga das atividades. Nesse colégio, dos 58 profissionais que compõem o quadro docente, apenas quatro participam ativamente na execução do Prove, conduzindo as oficinas e acompanhando as etapas de desenvolvimento do projeto.

(...) desde o Prove, dentro dessas modalidades que o Estado traz, poucos professores, de fato, se envolvem. Nem todo mundo compra a ideia e participa e também eu não lembro de nenhuma sensibilização dos professores. A gente recebe as orientações de como funciona, o que a gente pode fazer, convidar os alunos, orientar e assim vai (DOCENTE B, 2021).

O professor já tem as disciplinas dele pra serem trabalhadas. E aí, quando chega os projetos estruturantes, é como se fosse mais uma carga para o professor levar. E aí, o que acontece. No caso do Prove, os únicos professores que são sensibilizados, existe esse diálogo para tentar trabalhar com eles, são os professores de Sociologia, Filosofia e História, que estão relacionados ao contexto do Prove. Mas nem todos eles aceitam (DOCENTE D, 2021).

Nesse ponto, é importante demarcarmos que o cinema, em sua amplitude artística, cultural, comunicacional, histórica, entre outras vertentes, que envolve ainda a sua dimensão de representação do real, como reforça Marcos Napolitano (2009), acolhe possibilidades para qualquer disciplina em sala de aula. No contexto do Prove, essas probabilidades também existem, mas seu próprio documento síntese traz a seguinte delimitação: “As equipes de articuladores dos projetos artísticos de cada NTE deverão ser constituídas de professores efetivos das seguintes áreas de conhecimento (Arte, Língua Portuguesa e Humanas)” [SEC, 2019, p. 3]. Diante disso, dentro das limitações formativas e de sensibilização vivenciadas pelos (as) professores (as) no âmbito do Prove, compreendemos que a abertura para que

docentes de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, etc., participem do projeto tende a tornar-se menos viável.

O processo de convencimento na rotina interna das escolas para a adesão dos docentes também se estende à participação dos estudantes no Prove. No Colégio 1, a estratégia que os professores utilizam para motiva-los a se envolverem nas atividades é considera-las como avaliativas, com atribuição de nota, fazendo com que o/a estudante precise participar do Prove e de outros projetos estruturantes.

(...) porque na nossa escola essa é uma atividade que é avaliativa, então, como ela também é pedagógica, ela não é opcional para o aluno. Ele precisa participar. São nove modalidades, então, em nove modalidades, a pessoa vai se encaixar em alguma coisa. Aí a gente até brinca, a gente diz assim: tem uma modalidade que se você acha que não tem habilidade em nada, de escrever um poema, de montar uma peça, de fazer uma dança, de fazer um filme, né, se você não tem essas habilidades, assim, que são - querendo ou não - tem de fato uma inclinação artística, tem uma única modalidade que ela é bem pesquisa, que é uma modalidade que é de patrimônio, que é estudo de patrimônio (...). Então, se você não se encaixa em nada, você vai para essa (risos). E aí a gente consegue que eles se inscrevam em alguma coisa e tem dado certo, tem dado certo até aí (DOCENTE A, 2021).

Essa fala a respeito de como se dá a participação dos estudantes denota como os planos artísticos também se tornam burocráticos ao corpo estudantil no Colégio 1. A obrigatoriedade em participar converte os projetos em mais uma regra da escola, aproximando-se do que Bergala (2008) aponta sobre o enclausuramento na lógica disciplinar e de como isso pode reduzir o alcance simbólico da arte e do que ela pode manifestar no ambiente de ensino-aprendizagem. Entendemos que a intenção pedagógica, ao impor a participação, é a de garantir uma maior adesão e alcance dos projetos entre a comunidade escolar, mas é uma estratégia que pode direcionar o olhar dos estudantes mais para o resultado, que se materializa na nota final, do que para a experimentação do processo artístico em si.

Ainda sobre esse último relato, que aborda sobre o projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA), observamos que o olhar docente, na comparação que estabelece com outras modalidades, entende como menos complexa a sua atividade de estudo e pesquisa, por não envolver uma execução corporal e exposição da imagem, por exemplo. Entretanto, mesmo não sendo a intenção, esse relato reduziu a importância do trabalho intelectual que se desenvolve nesse campo, ao considera-lo como última saída para os estudantes que não se interessaram em outras modalidades.

A educação patrimonial é uma importante ferramenta de alfabetização cultural que possibilita a compreensão e o (re)conhecimento do contexto sociocultural e histórico-temporal

em que o estudante está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). No EPA, os grupos de estudantes são conduzidos a realizarem pesquisas, visitas a patrimônios históricos e culturais, registros fotográficos e, ao final, produzem um álbum que apresenta os olhares de cada grupo sobre a imersão nesses espaços. Todo esse movimento de exploração evoca conhecimentos específicos das áreas de arqueologia, história, turismo, geografia, fotografia, entre outras, que dão base aos estudos de patrimônio.

Sobre a participação estudantil no Colégio 2, os relatos indicam que, entre os projetos estruturantes, o Prove é o projeto com menor adesão entre os estudantes. Algumas justificativas apresentadas pelos docentes entrevistados tratam sobre a complexidade desse tipo de projeto, diante de outras modalidades como a de dança, pintura e fotografia, que possuem menos etapas de execução e demandam menos recursos e/ou soluções para dificuldades técnicas mais acessíveis. Essa questão dos recursos necessários para a realização de um filme e o acesso a eles também é mencionada como um fator que interfere ainda diretamente num menor envolvimento de professores e esse mesmo fator é indicado como um aspecto que, conjuntamente, influi nessa baixa adesão dos estudantes, como podemos interpretar a partir dos relatos abaixo.

(...) Eu não posso falar vamos participar que a gente tem câmera, a gente tem celular, a gente tem o laboratório que você pode editar, eu não posso oferecer isso. Eu tenho que usar outra estratégia de argumentação com eles. Vamos participar, você pode se perceber ali dentro daquela área, vamos levar discussão, mas equipamento é um recurso que eu não tenho e, às vezes, ele também não tem. E eu creio que muito disso impede a participação, o envolvimento, e até de alguns professores. Eu vou entrar num projeto que não tem... a escola não oferta nada, de onde é que eu vou tirar essas coisas para eles fazerem, né? Dá trabalho você estimular a pessoa a fazer algo (...) É difícil. Desanima o professor e pra convencer o aluno fica difícil. E se nem o professor tá convencido, né? (DOCENTE B, 2021).

(...) Eles [os professores] poderiam estar mais atuantes, provocando esses alunos, chegar mais, para que esses alunos desenvolvessem e, talvez, criassem mais grupos. Porque, geralmente, o Prove, no máximo, o que chega a gente ter, quando chega a etapa dos projetos estruturantes, é de três a cinco vídeos. Ou seja, a gente acredita que poderia ter mais vídeos a serem produzidos por esses alunos (DOCENTE D, 2021).

Esse desafio da mobilização estudantil, sob o olhar docente do Colégio 1, também seria reflexo de uma “falta de encantamento” dos estudantes, diretamente, associada a uma estrutura rígida de sociedade e de ensino.

(...) É como se os meninos tivessem, realmente, precisando se agarrar a uma coisa muito concreta e eu até compreendo, pelo fenômeno que a gente tá vivendo, né, inclusive, desse lugar aqui, né, tão virtual, tão distante, tão, tão distante (...) Mas eu acredito que a gente tem uma estrutura social que é como se fosse nos permitido ter uma ludicidade na vida até um determinado ponto. E o ponto é exatamente o ensino médio. Quando chega no ensino médio, é cobrado tanto aos jovens que eles sejam adultos, que eles ainda não são, que eles já resolvam o quê que eles querem fazer,

que eles ainda não sabem para onde é que vão, e sem nem dar o tempo (DOCENTE, A, 2021).

Nessa situação de desencantamento descrita, o esvaziamento das produções fílmicas, nessa instituição, é um dos aspectos que representa preocupação docente, esboçada na entrevista com essa escola, quando o assunto se direcionou aos resultados do Prove. A justificativa para as poucas produções é a mesma do Colégio 2, de que as etapas de produção de um filme são mais complexas e demandam mais tempo, organização e técnicas por parte dos estudantes.

(...) o que é que tem me preocupado um pouco, com que a gente conversou antes, de “tá” esvaziada a produção. Deles “tarem” procurando meio que algo mais fácil, mais simples e para cumprir uma tabela. Então, tipo, fazer um filme é algo que gera um certo trabalho, né. Montar uma peça de teatro, montar uma dança gera um trabalho, que são trabalhos de equipe, são trabalhos que eu preciso de um grupo que participe (...) Então, o que me intriga hoje é essa falta de comprometimento com aquilo, com aquele momento, com aquela coisa e é isso que eu tenho discutido com eles, não só para o Festival, né, para tudo (DOCENTE, A).

No Colégio 2, também diante do número reduzido de participações no Prove (uma média de quinze estudantes se inscreve nesse projeto, enquanto outras modalidades, como a de pintura, apresentam cerca de 35 a 40 estudantes inscritos) um dos relatos sugere que os resultados, nesse sentido, poderiam ser mais satisfatórios se os professores pudessem dispor, além de mais recursos tecnológicos, também de tempo para se dedicar e acompanhar as atividades do projeto.

(...) os professores que fossem se envolver nessas produções poderiam ter uma carga horária reduzida para fazer um acompanhamento adequado e a gente não tem (...). Tem algumas obrigаторiedades, algumas partes burocráticas do trabalho docente que me impedem de desenvolver um trabalho desse porte como eu gostaria. Eu sei que poderia ser melhorado, né, em vez de limitado. Então, acho que é pensar sobre quem vai se envolver e possibilitar que ele tenha o recurso do tempo para desempenhar essa atividade, acho que teria resultados mais significativos, com melhor qualidade (DOCENTE B, 2021).

Mesmo com tantas dificuldades descritas pelos entrevistados, o desejo pela não adesão ao Prove não surge como uma possibilidade em suas falas, embora a Secretaria da Educação dê essa condição às instituições. Para executarem os projetos estruturantes, todos os anos, as unidades escolares precisam realizar uma espécie de inscrição, preenchendo e encaminhando documentos que devem ser entregues aos NTE's. A SEC, nesse processo, dá abertura para que cada escola selecione, entre todas modalidades, a que possui aptidão. No caso das escolas participantes da nossa pesquisa, todos os projetos foram aderidos ao longo das edições

realizadas. Nesse sentido, podemos interpretar que, para essas instituições, garantir a sua participação e a dos estudantes nos festivais, promover esse espaço de arte e cultura no ambiente escolar, mobilizar a comunidade estudantil dentro das competições que envolvem prêmios parecem ultrapassar os limites das dificuldades enfrentadas.

Isso se torna evidente quando observamos que o potencial do Prove, nessas escolas, não se perde diante dos desafios, representando, dentro de uma visão pedagógica, um momento de exercício do senso de coletividade, compartilhamento de ideias e leitura de mundo, assim como de construção do senso crítico e expressividade disparados pelo contato com a linguagem cinematográfica, que se apresenta como mediadora desses desdobramentos, como é possível interpretar a partir das seguintes reflexões docentes.

Quando o estudante, ele se abre para montar esse trabalho artístico, ele (...) o fato de ele começar a pensar sobre um tema específico e aquilo já diz tanto dele, né? (...). Aquilo toca ele de alguma forma e ele começa a fazer tantas descobertas a partir dali e tantas leituras, né. E é muito legal a gente pensar nessa leitura que é uma leitura de mundo, uma leitura do outro, né, para além da arte (...) Eu acho que é um trabalho que contribui muito na construção dele enquanto indivíduo, enquanto indivíduo social. Então, tanto porque ele vai ter o trabalho colaborativo, ele entende que não dá para fazer sozinho (...) Como dividir ideias, como quando a minha ideia negada quando eu tenho que abrir a mão para o outro, enfim, são muitos aprendizados aí (...) [DOCENTE A, 2021].

Eu vejo resultado no senso crítico, né, fica mais aguçado, eles ficam mais inteirados de algumas discussões. Eles saem do superficial, da média geral, né, e se aprofundam com um pouco mais de propriedade e acabam se posicionando diante de algumas discussões com mais segurança e com mais fundamentação (...) eles se apropriam de discussões que, de repente, não tinham surgido ainda, não tinham sido feitas com eles e eles já passam a ver aquela temática, quando ela surge em seu cotidiano, de maneira diferente (DOCENTE B, 2021).

Quando o aluno sente que é atuante, que tem algum valor naquele momento, que está sendo provocado, estimulado a desenvolver algo, isso já é reconhecido e, consequentemente, disso vem o reconhecimento dentro do contexto escolar. Quando existe essa apresentação dos seus vídeos, que “tão” todos os alunos da escola ali, e eles ficam observando que os alunos estão observando eles no vídeo, eles atuando, os professores, então, esse reconhecimento é mais válido. Tanto da parte dos professores e acaba tendo elogio para com esse aluno, em alguns casos, alguns professores chegam até a ficar surpresos, porque vê o aluno dentro da sala de aula de um jeito, talvez, retraído, caladinho, mas no vídeo ele viu de outra forma (DOCENTE D, 2021).

Sobre a mensuração dos resultados do Prove, perguntamos nas entrevistas docentes se, em algum momento, a SEC realizou avaliações ou acompanhamentos das atividades do Prove, ao longo das edições, como forma de reconhecer as potencialidades e os pontos de fragilidade que precisam ser melhorados. O Colégio 1 relatou sobre o preenchimento de relatórios que solicitavam informações sobre quem participou, como foi o processo das

oficinas, quem foram osicineiros, incluindo fotografias desse processo. Também foi feita referência à realização de uma avaliação anual dos projetos, no NTE, mas sem maiores detalhes sobre seus objetivos e resultados. No Colégio 2, esse acompanhamento/avaliação ou preenchimento de qualquer tipo de relatório são práticas desconhecidas, além da visita da servidora do NTE 10, anteriormente mencionada. Nenhuma das duas escolas realiza avaliações internas sobre os projetos, entre gestão e professores, conforme indicado nas entrevistas.

Por outro lado, os resultados indicados pelos docentes A, B e D, nos últimos relatos citados, desvelam aspectos a respeito da dinâmica de construção dos vídeos estudantis nessas escolas, que perpassam pela forma de condução das oficinas pelos (as) professores (as). Na descrição das oficinas realizadas pelo Colégio 1, percebe-se uma ênfase na dimensão técnica da linguagem cinematográfica que, de certa forma, reflete o curso docente ofertado pela SEC, com o roteiro enquanto elemento principal, seguido de outras técnicas como fotografia e captação de som. A escolha do gênero cinematográfico, isto é, o tipo de filme que será construído, se documentário ou animação, por exemplo, também faz parte desse momento de preparação com os estudantes, que foi descrito em entrevista da seguinte forma:

(...) no geral, a gente faz uma oficina explicando, mais ou menos, o que é um roteiro (...) a ideia central daquela história e aquela história pode ter um desfecho conclusivo ou não, depende do que ele quer, do que ele quer que a plateia fique... (...) Porque também tem isso, né, às vezes, eles pensam que precisa “tá” tudo dado e o cinema é uma outra linguagem (...) Enfim, conversa também sobre esse leque de oportunidades, né. Que eles podem fazer como uma animação, então tem a técnica do *Stop Motion*²², que é mais simples e que eles podem se utilizar disso, que é muito simples mesmo, no *YouTube* tem, o passo a passo bem facilzinho de aprender e tal, então, eles podem pegar e montar (...) E aí a gente faz tipo uma segunda oficina, que é mais para eles perceberem a questão da fotografia, né, e a captação de som. A gente basicamente divide nesses dois encontros e aí eles vão botar a mão na massa (DOCENTE A, 2021).

O formato das oficinas, no Colégio 2, depende do(a) professor(a) que está à frente dos trabalhos, pois cada docente que atua no Prove se utiliza dos conhecimentos que possui sobre cinema para desenvolver suas ementas. Desse modo, fica evidente, nas entrevistas, que aquele/aquela docente que tem conhecimentos sobre história do cinema, técnicas cinematográficas e outros assuntos relacionados a esse universo, vai se sentir mais à vontade em incluir nas oficinas um debate teórico-prático nesse viés. Outros, que não possuem essa bagagem, vão dar ênfase à questão das temáticas a serem discutidas nas produções e de como

²² Técnica cinematográfica que registra imagens quadro-a-quadro, criando a ilusão de movimento de objetos, bonecos, figuras, no ato de parar e reiniciar a câmera repetidamente (PURVES, 2011).

elas podem ser trabalhadas, nesse processo criativo do vídeo. Os relatos a seguir apresentam esses diferentes formatos de oficinas, a partir da experiência de cada professor(a).

Eu trabalhava a breve história do cinema (...). A primeira cor no cinema, o primeiro vídeo, o primeiro filme que teve cor no cinema, o primeiro filme que teve áudio no cinema (...) Depois, eu ia para as câmeras. Então, assim, qual tipo de câmera é que nós vamos usar, tem a câmera compacta, tem a superzoom, tem a DSLR, tem os celulares, e tal, e ia pra as funções do celular, para eles poderem ver a técnica. Então, *white balance*... as noções técnicas, sabe? *White balance*, exposição, obturador, diafragma... Passava, depois, pra ideia de tipos de gênero, então, romance, ação, comédia, tal... (DOCENTE C, 2021).

Da edição, da captação de imagem, angulação, sonorização, eles não tem. Isso também é um obstáculo, porque, por exemplo, como nós não somos é, digamos assim, formados, a gente vai usar nossas expertises para fazer isso, então, às vezes, nós não temos essas expertises necessárias, né? E, até mesmo, teve um período que o Prove ele exigia, ele era aberto, depois ele colocou que as imagens tinham que ser feitas a partir do celular (...) Então, surgiram celulares melhores, os meninos passaram a ter mais acesso a aplicativo de edição... Então, muitos deles já fazem isso, já sabem fazer um pouquinho, mas a gente não tem essa formação. Então, o que eu trabalho com eles, eu, particularmente, é a questão da ideia, a parte técnica eu não desenvolvo porque me faltam competências pra isso (DOCENTE B, 2021).

Esse modo de condução das oficinas nessas escolas, que dimensiona uma orientação instrutiva para técnicas de produção audiovisual e debate teórico sobre a história do cinema, representa um aperfeiçoamento realizado pelos docentes, quando o modelo de oficinas proposto no documento síntese do Prove, prevê apenas que o desenvolvimento fílmico nas escolas seja realizado “a partir da criação de espaços de leituras, de escrita e de roteiros” (SEC, 2019, p. 2). Verificamos, nesse sentido, a valorização da palavra escrita em um projeto cujo eixo central deveria ser a imagem fílmica, mas, na prática do Prove nas escolas pesquisadas, os professores demonstram outros avanços em relação a esse método, conforme enfatizado nas falas dos docentes C e B.

Em linhas gerais, em ambas as instituições, esse trabalho de desenvolvimento fílmico com os estudantes envolve etapas que vão desde a elaboração do roteiro à edição do vídeo, tendo por base uma autonomia criativa, que também abrange a livre escolha dos grupos sobre o tema que irão tratar nas produções, o formato da narrativa e a divisão de funções entre os integrantes, que se aproxima da divisão de trabalho de uma equipe de produção cinematográfica, com roteiristas, editores e cinegrafistas, por exemplo, segundo informações presentes no relato abaixo:

Então, essa divisão eles fazem inconscientemente, né? Eles dividem as tarefas, executam as funções, mas sem uma reflexão sobre, sem se perceberem no processo e sem que os papéis sejam, necessariamente, pré-estabelecidos, você é o diretor, não

ocorre dessa maneira. Eles só falam assim, “sabe fazer isso, você pode fazer aquilo” e aí eles vão dividindo, sem nomenclatura (DOCENTE B, 2021).

Além disso, muitos dos vídeos apresentados ao Prove, por essas escolas, possuem estudantes no papel de atores e atrizes e essa iniciativa, segundo os relatos dos docentes, parte deles próprios. Essa prática do fazer cinema que caracteriza o desenvolvimento fílmico, nessas instituições, é articulada ainda com o exercício de ver filmes, relação que, segundo Mogadouro (2011), viabiliza um espaço de reflexão sobre a imagem na dinâmica de produção audiovisual na escola. Assim, no Colégio 1, a prática de ver filmes é mobilizada a partir do tema de trabalho escolhido pelos estudantes para ser retratado nos vídeos do Prove. Com base no que propõe a SEC (2019, p. 2), de que as oficinas estimulem a “criação dos curtas com temas diversificados”, os conteúdos audiovisuais funcionam como peça-chave na execução do projeto, nessa escola, direcionando as atividades pedagógicas dos(as) professores(as). Eles(as) dedicam um tempo da aula para alimentar esses assuntos, a partir de discussões com os estudantes, e orientam o olhar deles para os filmes, em seus gêneros e temáticas que abordam. Assim, as produções do Prove giram em torno dessa escolha de enredo, em todas as fases de criação, preferência que vai conduzir, também, o exercício de ver outras produções audiovisuais na preparação dos estudantes no trabalho de criação de seus próprios vídeos, como fica evidente no relato do Colégio 1 abaixo.

(...) depois que eles escolhem um tema e se inscrevem, porque aí tem esse tempo do professor alimentar o tema e eu falar sobre os festivais, né (...) Aí, quando eles se inscrevem (...) eu marco as oficinas. Então, vai começar uma coisa mais específica “pro” Prove, tanto para eles assistirem coisas mais específicas, por exemplo, é curta de animação relativo, aí vai estar misturado, aí vai ter menino de sala A, X, Y, Z, então vai ter tema também de várias coisas. Então, eu vou procurar fazer esse levantamento e vou trazer materiais diferenciados para eles. Às vezes, não dá tempo a gente fazer tudo que gostaria, então a gente indica: assistam um filme tal, procurem ver tal coisa no *YouTube*, passo o link, enfim. E também mostrar coisas, uma coisa também que eu percebo que é bem instigador é quando a gente mostra coisas que os meninos já fizeram, de algum ano anterior, para que eles vejam que não é um bicho de sete cabeças (DOCENTE A, 2021).

Nessa escola, os temas trabalhados nos vídeos foram descritos como sociais, a exemplo do *Bullying*, sendo visualizados como importantes para discussão em sala de aula e, após o projeto, continuam sendo aprofundados nas disciplinas. Eles podem ter uma relação com a cultura escolar, com as matérias escolares influenciando, em alguns momentos, no processo da escolha temática, ao tempo em que também é dada abertura para que os estudantes estejam livres para definir sobre o que irão tratar em suas produções, como dito anteriormente, a partir do que vivenciam e se interessam dentro e/ou fora da escola.

Esse estímulo ao ver filmes também acontece na experiência do Prove no Colégio 2 e, da mesma forma que o processo de condução das oficinas varia de docente para docente, o modo de trabalhar com os filmes também se mostra diferenciado, a depender da proposta de cada professor(a) nessa escola. Com isso, verificamos duas linhas de ação com os filmes dentro do projeto: uma que se atém às temáticas que o filme aborda e está relacionada ao trabalho com a ideia da criação; e outra que agrega uma intencionalidade mais estética, na perspectiva da oficina que trabalha também com as questões técnicas do cinema.

(...) eu trago documentários, eu já botei para eles *Silêncio das Inocentes*²³, *Quem matou Eloá?*²⁴, que, inclusive, é discutido com a comunidade escolar, nas oficinas que tem, nas rodas de conversa. Então, a gente vai pegar alguns documentários, filmes que abordam aí, que endereçam-se por caminhos diferentes. E aí, a partir do filme, a gente faz as discussões, avalia a percepção deles, né, da crítica, do que foi abordado (DOCENTE B, 2021).

(...) eu queria que eles tivessem esse portfólio na cabeça, pra quando eles fossem pensar até na estética do vídeo, eles falassem: professor, vamos fazer uma coisa tipo o que a gente viu? Vamos fazer uma coisa tipo aquele vídeo que eu vi do Festival do Minuto²⁵, que a menina entra assim e sai assim...? Então, vamo? Bora. A estrutura do ensino era essa (DOCENTE C, 2021).

É importante destacarmos que, fora do âmbito do Prove, essas escolas apresentam ainda algumas experiências que envolvem essa prática de ver filmes, que são mais próximas de uma proposta cineclubista, cuja interação com as produções abrange uma proposição temática, mas também vai além dela.

(...) a gente já teve algumas experiências de, tipo, cineclube. De trazer o filme pra o centro, assim, nesse lugar de assistir e discutir e chamar atenção, inclusive, pra o filme mesmo, não só a temática que “tava” tratando, mas para o filme, né, como é que o filme tinha sido feito e tal e tal. Então, a gente teve em alguns momentos, essa coisa do cinema nesse lugar (...) [DOCENTE A, 2021].

(...) quando eu cheguei na escola, fiquei muito feliz porque já era uma cultura dos professores exhibir vídeos. Quando tinha uma aula, por exemplo, de sábado, né, que a gente sabia que os meninos não iam, queriam faltar, eles exibiam filmes, traziam debates (...). Eu me lembro que teve até a gravação do *Reza a Lenda* aqui, ela trouxe a galera, que foi debater no Colégio, foi massa, assim. Então, era uma cultura. É uma cultura do Colégio (DOCENTE C, 2021).

Mogadouro (2011) ressalta que ver e fazer filmes são atividades que se complementam, numa relação que se estabelece entre o conhecimento da linguagem

²³ Ano: (2010). Documentário dirigido por Ique Gazzola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uxXKiSli9KY>. Acesso em: 23 de março de 2022.

²⁴ Ano: (2015). Curta documentário dirigido por Lívia Perez. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4IqIaDR_GoQ. Acesso em: 23 de março de 2022.

²⁵ Criado em 1991, o Festival do Minuto trabalha com a seleção de imagens em movimento – de amadores e profissionais – para o exercício da síntese em trabalhos com duração máxima de 60 segundos. O acervo de vídeos do Festival pode ser consultado através do site <http://www.festivaldominuto.com.br/>. Acesso em: 28 de março de 2022.

cinematográfica, através da construção de um repertório cultural, e o domínio de suas técnicas. Nessa perspectiva, o produto audiovisual se torna fruto de um processo que une reflexividade e expressão, contribuindo para uma prática educativa que mobilize, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da leitura crítica da imagem, da ampliação dos repertórios e da capacidade de expressão estudantil. Assim, ao associar, em sala de aula, a construção coletiva de significações sobre os filmes e a atividade criativa compartilhada que envolve a produção fílmica, consolida-se um espaço cultural e simbólico que favorece a criação de histórias, a leitura de mundo e novas interações com os filmes que, além de entretenimento, também podem ser experimentados como arte, linguagem, cultura.

Esse entendimento sobre a complementaridade do ver e do fazer auxilia na compreensão sobre as relações entre cinema e educação articuladas nas escolas pesquisadas, no contexto do Prove. Na centralidade que os temas possuem no direcionamento do projeto, como observado na vivência das duas escolas, os/as professores/as encaram o ato de ver filmes tanto como suporte didático nas aulas e oficinas audiovisuais ministradas, quanto como forma de conhecimento para o desenvolvimento desse aporte temático nas produções de vídeo. Nessa linha de ação, a imagem fílmica também é compreendida no modo como produz sentidos dentro desse universo de discussão dos temas, em seu potencial de abordagem narrativa sobre a realidade, a partir de olhares diversificados que se referenciam no real, como se pode observar no relato de experiência abaixo.

Então, por exemplo, *Acorda, Raimundo*²⁶, que a gente já passou para discutir as relações de poder no âmbito doméstico, e tem alunos que terminam e falam: nossa, né, como é que pode a mulher tratar o homem daquele jeito? (...) *Acorda, Raimundo* ele traz o papel invertido. É a mulher que sai para trabalhar, é a mulher que paga as contas, é a mulher que dá as ordens, então eles ficam indignados com aquilo. E as meninas acham o máximo porque... Tem umas que falam: “agora vocês tão vendo como é que é, né?”. Tipo isso. E algumas falam: “minha mãe é essa mulher aí desse filme, meu pai é esse homem aí, ele trata a minha mãe dessa maneira”. Então, a gente acaba despertando também muitas emoções, digamos assim, difíceis de lidar. A gente arranca uma ferida, de repente, na aula, sem a intenção, e não sabe como proceder, né? Porque elas veem alguns comportamentos e assimilam que aquilo está dentro de casa. É uma percepção diferente (DOCENTE B, 2021).

Com base nisso, há entrevistas que relatam sobre como é possível fazer inferências a partir do tema que os estudantes escolhem e das manifestações e revelações após as exibições. Dessa forma, o cinema adentra com seu poder de contar histórias e desencadear ideias e emoções (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Como dizem Miranda, Copolla e Rigotti (2006, p. 3), “o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo,

²⁶ *Acorda, Raimundo... Acorda!!!* (1990), curta-metragem dirigido por Alfredo Alves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>. Acesso em: 23 de março de 2022.

criando com as imagens uma *visão de mundo*, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo”. Nesse movimento, o olhar que vai de fora para dentro e de dentro para fora desvela conexões de pensamento sobre o contexto local, a realidade da escola, dos alunos e dos professores, com as globalidades que demarcam a narrativa cinematográfica.

Essa reflexividade mobilizada no contato com a imagem fílmica apresenta ainda outras características que influem nessas relações entre o local e o global, por meio dessa escolha temática. Verificamos, inclusive, que elas vão além do objetivo de “valorização das manifestações culturais e regionais” (SEC, 2019, p. 1), previsto na concepção do Prove, e das tipificações que o regional, comumente encarna, em se tratando de Nordeste e Sertão, como explicamos no capítulo metodológico. Nesse aspecto, o olhar docente demonstra uma ampliação crítica acerca desses sentidos regionais, que os próprios vídeos estudantis também manifestam, como o exemplo de produção citada no relato abaixo, com o tema saneamento básico.

(...) quando a gente fala dessa coisa do saneamento a gente tá falando de uma coisa que é local, mas não é da pessoa, mas sim da estrutura, né. E, aí, é muito interessante a gente pensar nesse regionalismo também de uma forma mais ampla. Que é uma coisa regional, que ao mesmo tempo é tão global (...) Mas, esse lugar da identidade regional Juazeiro, Bahia, Sertão, Brasil, essas coisas, essas localizações, a gente não trabalha. Que são coisas muito importantes também de serem trabalhadas e que aparecem, eventualmente, quando isso fala com aquele grupo de estudantes, entendeu? (...) Então, isso para mim, necessariamente, não é a coisa mais importante do festival e ele acaba aparecendo, talvez, não diretamente no Prove. Então, assim, eu me sinto contemplada enquanto docente e também vejo que eles estão sendo atravessados, né, um assistindo a obra do outro. Então, (...) eu me liberto desse lugar (DOCENTE A, 2021).

A partir dessa dinâmica de reflexão em torno da linha temática, a produção dos vídeos assume um papel de expressão do conhecimento sobre os temas, em sua forma de construção narrativa. Nesse caminho, a linguagem cinematográfica atua como mediadora dos processos criativos, em seu potencial de comunicação de ideias e visões de mundo, dimensão que se sobressai nos relatos docentes sobre como enxergam as relações entre cinema e educação. Considerando o tratamento sobre assuntos sensíveis à vida em sociedade, a produção dos vídeos estudantis, como também fica evidente nos relatos, representa a articulação do impacto sociocultural do cinema na condução dessas temáticas, tanto na realidade de quem produz os vídeos, quanto na de quem assiste.

Dentro do Prove, o cinema eu vejo como valorização do indivíduo, das manifestações que ele deseja desenvolver, os pensamentos que ele deseja falar ou

expressar aos que estarão assistindo. Então, o cinema, na perspectiva do Prove, é, literalmente, contribuição de temas norteadores, que foram desenvolvidos e que precisam ser, então, provocados na sociedade (DOCENTE D, 2021).

Eu acho que fica mais, além da reflexão, da criticidade do tema, da forma como ele se desenvolve, eu acho que a percepção que eles podem fazer enfrentamento a várias situações (...). Eu acho que é mais de instrumento de resistência. Acho que o que mais fica é isso. Ao menos, o que eu mais percebo. Eles veem o audiovisual como instrumento de resistência (DOCENTE B, 2021).

Dessa forma, compreendemos que reflexão e expressão se associam nessa experiência audiovisual, que manifesta o uso pedagógico do cinema em sua potencialidade técnica e artística, e também na competência cultural que o ato de ver filmes aciona, para disparar a cotidianidade familiar de temas que circundam o espaço de vivências dos estudantes (MARTÍN-BARBERO, 1997; MARTINS, 2006; MOGADOURO, 2011). Com isso, os vídeos constituem a manifestação desse olhar estudantil, com narrativas pautadas em temáticas sociais que, dentro da sua globalidade, também compõem cenários e estimativas da realidade semiárida, como veremos nas análises de conteúdo de oito produções audiovisuais do Prove no próximo capítulo.

5 CRIANDO NARRATIVAS, ABORDANDO CONTEXTOS: A VIVÊNCIA ESTUDANTIL DO PROVE EM IMAGENS

Os vídeos estudantis do Prove materializam o processo que envolve a condução desse projeto nas escolas, ao mesmo tempo em que representam o olhar e a dinâmica do fazer cinema que os estudantes articulam em seus movimentos de criação, como apresentado no capítulo metodológico. Sendo assim, para demarcar a presença estudantil nesta pesquisa, adentraremos no universo criativo/expressivo dessas produções, na busca por compreender os sentidos e significados que os estudantes constroem em torno das temáticas desenvolvidas em suas narrativas fílmicas. Essa análise de conteúdo audiovisual é composta pelos vídeos *Acessibilidade em Juazeiro* (2015), *A mulher e o tempo* (2016), *Reality or dream* (2018), *Assédio, é sério!?* (2019), *Burcas* (2019), *Severinas* (2019), *Temos os mesmos direitos?* (2019) e *Saneamento básico: o direito humano* (2019) produzidos, no âmbito do Prove, por estudantes das instituições que compõem esta pesquisa.

Embora o produto final do Prove seja o vídeo, geralmente, feito por celular, ele não deixa de constituir uma narrativa audiovisual que mobiliza uma série de elementos da linguagem cinematográfica, como roteiro, direção, enquadramento, montagem e edição, uma vez, também, que a própria concepção do projeto possui como base o arranjo fílmico. Assim, por mais que as produções sejam denominadas como vídeos, logo adiante, ficará evidente que elas apresentam diversas características do chamado curta-metragem que, como define Claudia da Natividade (2014, s.p.), “é, para todos os efeitos, um filme, uma forma breve de expressão audiovisual, com início, fim, unidade temática e com uma altíssima coerência e coesão interna”. Com base nisso, em muitos momentos da análise, utilizaremos o nome curta-metragem ou curta para nos referir às produções estudantis.

Ressaltamos que as análises a seguir não incluem *frames* (imagens congeladas) dos vídeos como forma de garantir a confidencialidade orientada pelo CEP, posto que os (as) estudantes aparecem em todas as produções, o que poderia contribuir para identificar as escolas participantes da pesquisa. É importante lembrarmos ainda que a seleção dos vídeos ocorreu de acordo com a disponibilidade desses produtos em plataformas online e/ou nos arquivos pessoais dos próprios estudantes que os produziram, uma vez que as escolas que participam desta pesquisa não possuem acervos com esses produtos estudantis. Em decorrência disso, os temas de que tratam os vídeos selecionados não fazem parte de qualquer critério de escolha ou padrão de análise, correspondendo, exclusivamente, ao que foi possível acessar, a partir dessas fontes. Mesmo assim, a maioria das produções apresentam, em suas

tramas, formas diferenciadas de abordagem às temáticas de gênero²⁷, como a igualdade de direitos entre mulheres e homens, a importunação sexual em espaços públicos e o debate sobre feminicídio, o assassinato de mulheres por razões de gênero.

Seguindo essa linha temática, o curta-metragem *A mulher e o tempo* explora a simplicidade do cotidiano matutino de um casal, para retratar a evolução do direito das mulheres em relação de igualdade ao dos homens, fazendo uso de duas temporalidades: uma que sugere representar o “passado”, onde a mulher acorda primeiro que o homem, para os afazeres domésticos, com cuidado para não incomodá-lo em seu sono. Mas, no momento em que ela deixa um copo cair no chão, com o barulho, o marido acorda, a repreende de forma agressiva e sai, furioso, para o trabalho. A mulher fica triste em casa. Esse é o tempo da “mulher como ELES exigiam...”, como especificado na narrativa. Em uma segunda fase da história, uma nova rotina de casal surge em tela. O som do despertador indica a primeira mudança, os dois acordam ao mesmo tempo. Ela ainda levanta primeiro, mas para aprontar-se para o trabalho. Enquanto a esposa se embeleza no banheiro, o marido levanta e, depois, os dois se encontram na cozinha. O responsável pelos afazeres domésticos, agora, é o homem, que prepara o café da manhã para a esposa preocupada em não se atrasar. Os dois tomam café juntos e, em seguida, ela se despede do marido. São os “Novos tempos: a mulher como ELA QUER”, quando elas ganham “VOZ, espaço e leis” (*A MULHER E O TEMPO*, 2016).

Essa narrativa, no modo como representa as relações entre homens e mulheres no espaço doméstico, desvela pautas importantes no debate de gênero, entre elas estão a associação da esfera doméstica ao domínio feminino e da esfera pública ao domínio masculino; a naturalização do olhar sobre a comida e a cozinha como inerentes ao universo e práticas femininas; e, nesse sentido, o papel político das mulheres na função de nutrir e alimentar (ABDALA; MENASCHE, 2008). Todos esses pontos de discussão e reflexão surgem a partir do momento em que a cozinha ganha centralidade na história narrada, sobretudo, na dramatização em sua primeira fase, quando ela representa um espaço de subordinação para a mulher.

Para Felipe Pena (2017), a cozinha doméstica, por ser sempre considerada como o lugar do feminino, é representativo e, talvez, seja o mais evidente exemplo da divisão por gênero na casa. É um espaço que reflete questões históricas de subalternidade e inferiorização,

²⁷ O termo gênero, de acordo com Joan Scot (1995, p. 75), surge, em estudos feministas, para “designar as relações sociais entre os sexos”, tendo por base que a ideia de papéis adequados a homens e mulheres é fruto de construções socioculturais articuladoras da existência de regras, valores, posturas e obrigações que moldam essas relações em determinada cultura ou sociedade (PAIVA; SOUZA; RIBEIRO, 2021).

principalmente, para mulheres negras, no contexto de uma sociedade patriarcal e racista, que remonta ao período de escravização. Assim, também se torna significativo, na narrativa analisada, a construção dramática centrada na relação entre uma mulher negra e um homem branco, o que leva o debate para encadeamentos que interconectam as discussões entre gênero e raça. Nesse sentido, Pena (2017) considera a cozinha como um território demarcado por relações de poder que estruturam as interações sociais diferenciadas entre mulheres brancas e negras e homens brancos e negros em torno do ato de cozinhar.

Ao problematizar essas naturalizações, na segunda fase, *A mulher e o tempo* apresenta as interações domésticas entre homem e mulher em um domínio de ressignificação dos papéis sociais impostos, partindo da representação de um cenário possível para uma relação simétrica de gênero. No início do século XX, a luta para que homens e mulheres usufríssem das mesmas responsabilidades, direitos e oportunidades foi impulsionada pelo movimento feminista (GELEDÉS, 2017), cujas pautas se articulam, segundo Heleieth Saffioti (2011, p. 46), em torno da “igualdade social para ambas categorias de sexo”. Desde então, com a pluralização e disseminação desse movimento, muitos direitos foram conquistados em nome da igualdade de gênero, como o direito ao voto, em 1932, o direito à prática do futebol, em 1979 e a Lei Maria da Penha, em 2006, que atua no combate à violência contra a mulher (BERNARDES, 2021).

Diante disso, *A mulher e o tempo* contribui para se pensar sobre os sentidos dessa igualdade, muitas vezes, interpretada como uma simples inversão de papéis - o que uma leitura menos atenta dessa narrativa audiovisual, inclusive, pode manifestar. Na segunda fase da história, os papéis até são invertidos, mas não há inversão da dominação de gênero, posto que, se assim fosse, o autoritarismo e a agressividade masculina que colocavam a mulher do “passado” em uma realidade de violência doméstica, se voltaria, agora, contra o homem. No entanto, o relacionamento entre os dois, nessa segunda fase, se pauta pela convivência harmônica e pelo respeito mútuo e, mesmo estando com pressa, a esposa não usa de violência para que o marido agilize o café da manhã.

Essas diferenças de interação entre o casal são retratadas nas duas temporalidades do curta por meio da performance dos dois personagens, que sinaliza essa mudança de relação entre eles. Na primeira fase da história, que retrata a violência doméstica, em contexto de dominação e desigualdade de gênero, o movimento do corpo em cena, no caso do marido, apresenta o toque físico violento, dedo em riste e simulação de violência verbal. Com a transição da narrativa para o retrato de uma relação simétrica de gênero, os dois dialogam e sorriem um para o outro, enquanto o marido prepara o café da manhã da esposa.

Nessa construção imagética, também é possível observar como o uso da cor constitui elemento expressivo. A diferença cromática que demarca os tempos da trama, com o uso do preto e branco para projetar o sentido de “passado”, e o uso de imagens coloridas para representar os “Novos tempos”, compõe a transição temporal entre as fases da história. O preto e branco que remonta ao passado da fotografia e do cinema e o multicolorido que também representa os novos tempos para esses meios. Nesse sentido, é utilizada a capacidade de significação que a cor possui para facilitar a comunicação da mensagem, resgatando do nosso repertório o valor simbólico que, socialmente, atribuímos a elas (TEIXEIRA, 2006). Associado a isso, as distinções sonoras e o cuidado com características do cenário em cada fase, com móveis que transitam entre o “antigo” e o “moderno”, por exemplo, contribuem para produzirem a percepção desse jogo narrativo com as distintas temporalidades postas em cena.

Já o curta-metragem *Assédio, é sério!?* leva o debate de gênero para o domínio do espaço público e trata sobre a importunação sexual de mulheres, tipificada como crime, através da lei nº 13.718, no ano de 2018. No âmbito dessa lei, “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (BRASIL, 2018) constitui importunação sexual, com pena de reclusão que vai de um a cinco anos, se o ato não constitui algo mais grave. Esse crime, no curta, é retratado a partir do trajeto a pé, de uma jovem, de casa até a faculdade, durante o dia, quando ela vivencia várias situações de assédio ao passar por homens na rua. No período da noite, quando sai da faculdade, ela é perseguida por dois rapazes, os mesmos que a assediaram mais cedo. Correndo da ameaça, ela é salva por uma amiga, que passa pela rua de carro, e logo a encoraja a denunciar o crime. O caso vira notícia na TV e o repórter entra com informações, ao vivo²⁸, direto da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM). A entrevista com a delegada descreve detalhes sobre o crime de importunação sexual e as formas de denúncia à polícia.

A condução da narrativa em *Assédio é, sério!?* provoca o debate sobre o corpo feminino que, historicamente, é dominado e subjugado (PERROT, 2007), seja por meio da apropriação e controle de sua aparência, da sexualidade e do trabalho reprodutivo da mulher, como também pela objetificação sexual de seu corpo pelos homens (SCOT, 1995). No caso desse curta, essa última forma de dominação está mais representada, e o corpo da jovem, durante as situações de assédio, está sujeito à olhares, gestos, expressões e contato físico

²⁸ Ao vivo é um jargão jornalístico que faz referência à informação, programa ou evento que são transmitidos em tempo real, na TV, rádio ou internet.

forçado por parte de alguns homens que se sentem em plena liberdade para subordina-lo aos seus desejos. Segundo Simone Santos (2015, p. 30), essa violação dos corpos femininos

(...) É uma violência apoiada na naturalização e construção histórica das desigualdades sociais entre homens e mulheres que, diariamente, tenta se apropriar de seu corpo e subtrair sua autonomia, limitando o direito das mulheres ao espaço público. Essa interdição reflete uma dicotomia entre pessoal e político. Homens e mulheres têm vidas urbanas diferentes; mesmo que a falta de segurança seja um problema para todos, para as mulheres o medo é ainda maior, demonstrando que nas cidades a presença das mulheres nos espaços públicos ainda é conflituosa.

Os dados de uma pesquisa, narrados em voz *off*²⁹, que acompanham parte do trajeto da jovem no curta, coadunam com o raciocínio de Santos (2015), demonstrando como a amplitude de situações de assédio sofridas por mulheres no Brasil e no mundo fazem com que o espaço público se torne, muitas vezes, uma ameaça para nós. Ao mesmo tempo, a utilização desses dados atribui ao valor figurativo das imagens de assédio, o senso de realidade que as pesquisas apresentam, contribuindo com o processo de generalização da situação de assédio, apresentada em tela, para contextos da vida real, na consciência do espectador (MARTIN, 2007). Nesse propósito, a relação entre texto e imagem no curta vai além da ilustração, sendo valorizadas as características de um e outro na potência da ação dramática. A voz *off* com os dados se inicia quando a jovem está saindo de casa.

(...) Pesquisa divulgada pela Organização Internacional de Combate à pobreza (...), nesta sexta-feira, dia 20, mostra que 86% das mulheres brasileiras ouvidas sofreram assédio em público em suas cidades. O levantamento mostra que o assédio em espaços públicos é um problema global, já que na Tailândia, também 86% das mulheres entrevistadas, 79% na Índia e 75% na Inglaterra, já vivenciaram o mesmo problema. Todas as estudantes afirmaram que já foram assediadas em suas cidades. Para a pesquisa, foram considerados assédio, atos indesejados, ameaçadores e agressivos contra as mulheres, podendo configurar abuso verbal, físico, sexual ou emocional. Em relação às formas de assédio sofridas em público pelas brasileiras, o assédio é o mais comum, seguido por olhares insistentes, comentários de cunho sexual e xingamentos (...) [ASSÉDIO, É SÉRIO!?, 2019].

Essa fusão entre elementos de ficção e realidade compõe o padrão de desenvolvimento narrativo de *Assédio, é sério!?* que, inclusive, incorpora, em sua trama, o trabalho da delegada titular da DEAM de Juazeiro, Licelma Bonfim. Em sua função de agente pública no combate à violência contra a mulher, a delegada entra em cena, como personagem dela própria, tipificando o caso de assédio fictício como crime de importunação sexual e trazendo informações de orientação para vítimas. Essa estratégia é delineada no curta pelo uso de

²⁹ A voz *off* é uma técnica de produção na qual a voz de um locutor ou da própria personagem, que pode estar ou não em cena, é posta sobre as imagens.

recursos do cinema de ficção, associado a técnicas jornalísticas, o que demarca a intencionalidade expressivo-informativa dessa produção.

Nessa perspectiva instrutiva, o espectador não só tem acesso às informações sobre esse tipo de crime, como é conduzido a perceber as variações de assédio e sentir seus efeitos. Isso acontece a partir da encenação de várias situações, como olhares insistentes, assobios e comentários de cunho sexual, que constam nos dados da pesquisa que fundamentam o curta, bem como nos momentos em que somos colocados na pele da vítima, através do uso da câmera subjetiva. Martin (2007, p. 41) explica esse recurso como o “processo através do qual o olho da câmera se identifica ao olho do espectador por intermédio do herói” ou, nesse caso, da jovem que vivencia os assédios.

Esse caráter cumulativo de situações de assédio contribui para identifica-las como tal, posto que muitas são naturalizadas, a exemplo do assobio. O uso da exclamação e do ponto de interrogação juntos no título do curta, dá ênfase a seriedade desse tipo de comportamento, ao mesmo tempo em que indica dúvida/estranhamento por sua continuidade. Paralelamente, o efeito subjetivo da câmera faz com que o espectador compartilhe do constrangimento e do medo que a jovem sente em seu trajeto, mobilizando uma espécie de educação sensível em torno de uma violência que, mesmo criminalizada, ainda gera discursos de culpabilização da vítima. Perguntas como, “o que ela fez para merecer esse comportamento”, “que tipo de roupa ela estava usando”, ainda são muito comuns nesses casos (GUSTAFSON, 2019). Nesse sentido, promover o debate de gênero sobre o (não) direito ao corpo, mesmo que nas entrelinhas, se faz importante para que se alcance as raízes de uma relação violenta, como a importunação sexual, e a construção narrativa em *Assédio, é sério!?* aponta um caminho para isso.

Ainda nessa direção, o curta-metragem *Burcas* avança na denúncia de outro tipo de violência de gênero, que evolui de tantas outras, como a violência doméstica e importunação sexual, e que, em sua forma mais aguda, culmina em morte - o feminicídio. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (2016, p. 20), “‘Femicídio’ ou ‘feminicídio’ são expressões utilizadas para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua ‘condição’ de mulher”. O conceito “femicídio” foi utilizado pela primeira vez na década de 1970, disseminando-se nos anos 2000, na América Latina, em decorrência das mortes de mulheres no México, país onde o conceito recebeu a designação de “feminicídio”, com nova formulação e características (ONU MULHERES, 2016). No Brasil, o código penal, que incluiu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de

homicídio, foi alterado pela Lei nº 13.104, que entrou em vigor no ano de 2015. Essa lei compreende que essa qualificação ocorre quando o crime envolve “violência doméstica e familiar” e “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (BRASIL, 2015, s.p.).

No curta-metragem, essa temática é explorada a partir de dois momentos. No primeiro, a tela preta é tomada por manchetes sobre mortes violentas de mulheres, noticiadas em blogs e sites de Juazeiro, da Bahia e de outros estados fora da região Nordeste. Cada manchete que surge é acompanhada do som de um disparo de arma de fogo, até que elas começam a se acumular na tela e a sequência de “tiros” torna-se mais intensa. Esse efeito cumulativo, de circunstâncias diversas do feminicídio, dá o tom e introduz uma espécie de segundo ato que compõe essa produção. Nele, uma mulher jovem, vestida de branco, caminha num ambiente de paisagem natural, com árvores e arbustos, carregando flores brancas nas mãos. Sua cabeça está envolta por uma tela negra, que oculta sua face, e seu busto, braços e mãos estão manchados com uma tinta vermelha que simboliza sangue. Lentamente, ela caminha, remetida a deixar as flores ao pé da cruz que representa a morte de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro, que foi executada a tiros, em 14 de março de 2018.

Diferente das outras produções estudantis analisadas, *Burcas* não se desenvolve a partir de um padrão narrativo, com início, meio e fim de uma história. Nessa produção, elementos são apresentados e a relação causal entre eles é estabelecida pelo espectador. Assim, a identificação da temática vai depender de sua familiaridade com as informações trazidas pelos itens específicos apresentados que, em seu conjunto, trazem um significado referencial ao feminicídio, sem mencioná-lo diretamente. O uso de itens de significação explícita, na primeira parte do curta, ajuda a introduzir o espectador nesse universo contextual de morte violenta de mulheres, em dimensões espaciais que partem do local, seguem para o estadual e, depois, para o nacional, de forma a demonstrar a abrangência desse tipo de crime no país. Essa introdução, mais lógica e direta sobre essa realidade, com mensagens verbais, prepara o olhar do espectador para a segunda parte da produção, que segue numa linha referencial mais abstrata ao feminicídio.

Nesse segundo momento, a significação dos elementos se torna implícita, conduzindo a produção a uma interpretação mais aberta, porém dentro do universo delineado em sua primeira parte. A partir dessa forma mais abstrata que o curta assume, o feminicídio passa a ser retratado através da figura de uma mulher vestida de branco, que sugere representar todas as mulheres mortas apenas por serem mulheres no país, já que ela própria, estando ensanguentada, parece também ter sido uma vítima desse crime. Além disso, sua cabeça e rosto encobertos remetem ao simbolismo da burca ou véu que, segundo Perrot (2007, p. 58),

revestido de múltiplas significações religiosas e civis, “é um símbolo de dominação das mulheres e de seu corpo”, dominação da qual, muitas vezes, advém o poder de decisão sobre sua vida ou sua morte.

Essa figura feminina, marcada pela violência de gênero, vai, então, findar sua caminhada fúnebre com a entrega das flores no elemento simbólico final desse enredo, a cruz com o nome de Marielle Franco e com as datas de seu nascimento e de sua morte. Como explica Martin (2007, p. 118), “o uso do símbolo no cinema consiste em recorrer a uma imagem capaz de sugerir ao espectador mais qualquer coisa do que a simples percepção do conteúdo aparente lhe poderia dar”. Assim, a representatividade de Marielle no fim do curta, momento privilegiado no que diz respeito à forma fílmica, segundo Bordwell e Thompson (2013), está nas condições de sua morte que, em um primeiro momento, parecem não fazer parte da unidade temática que vinha sendo construída. Todavia, na perspectiva de gênero que está na base de significação desse curta, a morte de Marielle é emblemática no chamado feminicídio político.

Essa expressão foi formulada e conceituada para categorizar a execução dessa vereadora que, como descreve Renata Souza (2020, p. 119), criadora da expressão “feminicídio político”, foi “uma mulher favelada, feminista negra, LGBT, em ascensão política”, que desafiou os poderes das máfias existentes no Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, Marielle representa(va) tudo o que foge às expectativas sociais lançadas sobre uma mulher e, como ressalta Perrot (2007, p. 17), “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio delas fazem parte da ordem das coisas”. Em 2019, ano de produção do curta, a morte de Marielle completava um ano, sob a sombra da dúvida de quem mandou mata-la. Hoje, após quatro anos, o caso ainda permanece sem respostas sobre o(s) mandante(s) do crime.

Por outro lado, nesse curta-metragem, a teatralidade da atuação chama a atenção. Como elemento de performance do/da ator/atriz, a teatralidade se refere à presença corporal do/da artista como parte integrante da obra, na associação entre o corpo e a imagem do corpo como fator preponderante em sua realização. Assim, a aparência e expressão corporais, junto ao desenho de movimentos da atriz, em *Burcas*, dão vida a uma ação performática, que conduz o olhar e as emoções do espectador, numa atmosfera teatral que compõe o processo de plasticidade e montagem da cena (STELZER, 2007).

A arte da performance, de acordo com Andrea Stelzer (2007, p. 130), “submete o discurso corporal a uma decodificação que entra em conflito com as imagens do corpo normatizado. Nesse sentido, a atuação sai do campo da representação e mostra o confronto do artista com o próprio corpo, passando a criar uma situação autêntica”. Esse estilo de atuação,

portanto, faz com que essa produção também possa ser compreendida no âmbito da vídeo-performance que evoca, conforme Wayner Gonçalves (2018), possibilidades híbridas entre as novas realidades do vídeo e, podemos dizer, do cinema, com a amplitude interpretativa da performance.

Esse ciclo de opressão feminina que os vídeos representam, em variadas dimensões da violência de gênero, também compõe o conteúdo narrativo do curta-metragem *Severinas*. A história se inicia com a tela preta e as vozes de uma mulher, ao fundo, que parece sofrer as dores do parto e de seu companheiro tentando acalmá-la. Um corte seco de edição e a história salta para a imagem da mulher grávida, saindo de casa para ir até o ponto de ônibus. Nesse percurso, ela caminha debaixo do sol forte e o cenário da cidade ganha destaque na tela. Quando ela entra no ônibus, tem-se início um trajeto reflexivo, cuja narração em *off* expressa os pensamentos de uma mãe preocupada com o contexto de mundo em que sua criança logo fará parte:

Vai ser mesmo nesse mundo que eu vou te colocar, minha filha? Não espere bom dia, nem com licença. Ah, minha flor... É nesse mundo onde, agora mesmo, estão tacando fogo em florestas. É, aqui, onde a gente tem medo. Medo até de andar na rua sozinha. Aqui, já damos um caldo antes dos quinze. E o machismo nos mata um pouco por dia (SEVERINAS, 2019).

A primeira dessas reflexões surge quando, no ônibus lotado, ela permanece em pé, mesmo estando gestante. Depois, elas passam a abranger outras questões que demonstram a desesperança dessa mãe com o destino da filha que carrega em seu ventre. Todo o seu percurso, desde que sai de casa, e também dentro do ônibus, ocorre ao som de *What A Difference A Day Makes* (Que diferença um dia faz), da cantora norte-americana Dinah Washington (1959). O curta chega ao fim, quando uma passageira cede seu lugar no ônibus para essa mãe, e a narração de seu conteúdo mental prossegue: “Aqui, somos todas Severinas, iguais em tudo na vida. Sangramos, todos os meses, esse sangue com pouca tinta” (SEVERINAS, 2019). A câmera passa a capturar seu rosto em plano fechado. Ela sorri, com ar de esperança, enquanto parece fazer carinho em sua barriga: “Não há resposta melhor que o espetáculo da vida. Vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida. Ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica” (SEVERINAS, 2019). Um corte suave e a tela fica escurecida. A partir de então, se ouve o choro de um bebê que acaba de nascer.

Essa produção audiovisual, inspirada pelo poema dramático “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, revela sua complexidade narrativa conduzida pela releitura desse grande clássico de temática regionalista. Escrito entre os anos de 1954 e 1955, esse

poema retrata o trajeto percorrido pelo retirante nordestino Severino, do sertão pernambucano ao litoral, entre a morte e a vida. Igual entre tantos de mesmo nome, o retirante também encara um trajeto reflexivo sobre o destino comum que a vida severina no sertão encerra em seu ciclo: “E se somos Severinos/ iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia” (MELO NETO, 2010, s.p.). No entanto, em suas andanças pelo litoral e demovido de sua resolução de morte (LUZ, 2013), Severino encontra a esperança na persistência da vida, que “explode” no nascimento festejado de outra vida Severina.

O ciclo da vida Severina, nas reflexões entremeadas pelo trabalho de parto e o nascimento do bebê no curta, é visualizada a partir de problemáticas que se estabelecem na contemporaneidade das relações socioambientais e das de gênero, que marcam gerações, inclusive, as que ainda nem nasceram. Essa perspectiva opera uma recondução do olhar sobre os problemas que afetam a região que, comumente, são representados pelo drama da condição climática e da miséria, como no poema de Melo Neto. Junto a isso, a representação espacial é outro elemento que reconfigura o olhar sobre o regional. O percurso feito pela mulher, que simboliza o ato de peregrinar, vivenciado por Severino no poema, apresenta um cenário urbano, quando o ponto de vista do rural é prevaiente, como lugar do passado, da tradição (TOLENTINO, 2001). Mas, ainda assim, o mandacaru surge na tela para demarcar o espaço do qual se fala, o que é extremamente comum nas representações sobre o Nordeste.

Ao mesmo tempo, essa presença do mandacaru, em primeiríssimo plano no curta, sugere uma referência imagética ao filme *Morte e Vida Severina* (1977)³⁰, cujas cenas iniciais o trazem como principal elemento de composição para a abertura. E ainda, o percurso que é feito pela mulher até o ponto de ônibus, na forma como é encenado, debaixo do sol forte; com várias montagens de cena, que mostram ela em espaços diferentes do trajeto, dando a impressão de que a caminhada é longa; e os enquadramentos que enfatizam a sua pequenez diante do espaço e a distância do seu local de destino, lembram a sequência de imagens que mostra o trajeto de Severino, em meio à caatinga, no início de sua migração para o Recife.

Em contrapartida, esse ciclo de morte e vida é protagonizado por uma mulher e esse elemento de diferenciação da obra que inspira esse curta-metragem é central na releitura que é feita. A perspectiva das mulheres, em produções com temática regionalista, faz parte de um histórico de apagamento e/ou secundarização de seus papéis (PAIVA, 2014), quando a

³⁰ Longa-metragem musical dirigido por Zelito Viana. O filme completo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MthmmdJgQXY&t=237s>. Acesso em: 28 de março de 2021.

constituição imagético-discursiva do nordestino, centrada na figura do cabra-macho, não reserva lugar para o feminino, nesse perfil identitário (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013). Ainda de acordo com esse último autor,

(...) quando dizemos homem nordestino, não é apenas porque estamos reproduzindo a generalização do discurso humanista, em que a palavra homem serve para se referir a toda a espécie, o que já é sintomático de que este homem, em geral, também é pensando no masculino, mas é porque os discursos que analisamos não deixam dúvida de que o homem nordestino é um homem, ou seja, é macho, é pensado no masculino (...) [ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 153].

Nesse contexto, o curta não só evoca o protagonismo da mulher como adota uma perspectiva de gênero para adaptar o sentido de alguns versos de Melo Neto ao contexto da narrativa, agora, centrada na figura feminina: “Aqui, somos todas Severinas, iguais em tudo na vida. Sangramos, todos os meses, esse sangue com pouca tinta”, quando os versos originais dizem: “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: (...) e iguais também porque o sangue que usamos tem pouca tinta” (MELO NETO, 2010, s.p.). Significativo, nesse sentido, é também o fato dela estar gestante de uma menina, o que dá maior ênfase ao ciclo de vida de mulheres severinas que, nessa releitura, sofrem, sobretudo, com as relações patriarcais. No poema, o “sangue com pouca tinta” faz referência a um sangue sem os nutrientes necessários, que são obtidos através da alimentação. Em *Severinas*, essa expressão é repensada para se referir ao sangue menstrual, visto como impuro, sujo, na diferença entre os sexos que hierarquiza, inclusive, suas secreções (PERROT, 2007).

Diante disso, o “ser severina” ultrapassa qualquer fronteira regional e passa a abranger a globalidade das relações sociais de gênero que compõem a vivência do “ser mulher”, sem deixar de estabelecer relação com o contexto local de onde o curta parte. Assim, é significativo que o nascimento de uma menina represente a afirmação da vida, exprimindo a esperança e a potencialidade transformadora do novo no rompimento desse cenário cíclico. No poema, por outro lado, esse sentido de esperança irrompe no nascimento de um menino, cuja “máquina de homem, já bate nele, incessante” (MELO NETO, 2010, s.p.), no viés simbólico da chegada de Jesus Cristo. Com isso, se reforça o que Benedito Ferraro (2003) denomina como a exclusividade da metáfora masculina predominante no imaginário da salvação, que o curta transmuta ao referendar a potencia do feminino na mudança de ordem das coisas.

A abordagem de temáticas sociais, nos vídeos analisados, abrange outra discussão com o vídeo *Acessibilidade em Juazeiro*, que aborda uma perspectiva sobre o acesso democrático a espaços públicos nessa cidade. Essa produção é dividida em duas partes. Na primeira, temos

acesso a uma abordagem didática que conceitua a acessibilidade, promovendo uma relação ilustrativa entre texto e imagens, majoritariamente, fotográficas. São utilizadas diversas fotografias de espaços acessíveis e inacessíveis a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e também de imagens ilustrativas da Internet. Na segunda parte, os estudantes entram em cena, protagonizando uma espécie de experimento social, onde transitam pela cidade utilizando cadeira de rodas. A jovem que está na cadeira é empurrada por um de seus colegas e, em muitos momentos, se vê impotente diante dos diversos obstáculos que se apresentam a uma pessoa cadeirante na cidade. Essa temática é explorada pelo ponto de vista da solidariedade para com o próximo, que direciona o vídeo a uma mensagem de empatia com a diferença.

A primeira parte situa o espectador no universo do tema trazendo, na abertura, símbolos de acessibilidade, cuja principal função é identificar locais acessíveis a pessoas com diferentes características (SOARES, 2020), como o símbolo internacional de acesso (SIA), representado pela pessoa na cadeira de rodas, o símbolo do cão guia, o do intérprete de libras e o símbolo da deficiência auditiva. A narração em *off*, que vem em seguida, apresenta informações sobre o que é a acessibilidade nos espaços públicos, abrangendo situações que envolvem tanto a condição de pessoas com deficiência quanto pessoas com mobilidade reduzida, como grávidas, pessoas com obesidade e idosos, como caracteriza a Lei Federal nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção de espaços públicos acessíveis.

O conteúdo textual do vídeo não faz referência a essa Lei ou cita fontes de pesquisa para trazer informações detalhadas sobre esse tema, que é moldado, primordialmente, pela percepção contextual dos estudantes sobre a acessibilidade em Juazeiro, demonstrando uma intencionalidade que sobrepõe um caráter somente informativo. Assim, na primeira parte, com um sentido de mobilização do espectador, o texto utiliza recursos, como o uso da primeira pessoa do plural, onde os estudantes se incluem na narrativa, para envolver tanto pessoas que possuem deficiência ou mobilidade reduzida, quanto pessoas que não estão nesse contexto. Inclusive, o apelo, nessa proposta, é de que elas podem vir a estar, em algum momento, envolvidas por essa situação. Além disso, em determinado momento, a linguagem textual utilizada apresenta uma variação de seu uso, com fins objetivos e explicativos, para uma tentativa de construção literária, talvez, na intenção de provocar maior impacto.

Acessibilidade é o direito de usar os espaços e serviços que a cidade oferece. Fazer com que todos possam ir e vir com segurança e autonomia, independente da capacidade de cada um. Em alguns casos, exercer o direito de acessibilidade pode ser bem complicado. Acessibilidade é ter alternativas para subir uma escada. A

gente precisa de um mundo onde o que é necessário esteja ao nosso alcance, seja nossa limitação temporária ou definitiva. Todos nós, em algum momento da vida, precisamos de acessibilidade. Uma grávida precisa de um mundo que a respeite, uma pessoa obesa de lugares que tenham o seu tamanho, um idoso precisa de um mundo que acompanhe a sua felicidade. Acessibilidade é conviver com as diferenças (ACESSIBILIDADE EM JUAZEIRO, 2019).

Essa transição entre uma proposta mais objetiva e direta sobre o tema e o uso do argumento envolto de subjetividade também consta na escolha da trilha sonora, que explora características diferentes nos dois momentos do vídeo. Na primeira fase, a letra da música, de autoria não identificada, remete ao tema e à mensagem que quer ser transmitida pelo vídeo de respeito às leis e ao cidadão. Depois, a mensagem sonora tenta conduzir a uma reflexão de natureza mais subjetiva, a partir da música “Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, interpretada pelos rappers Emicida e Rael. Essa canção, representativa do período da ditadura militar no Brasil, originalmente, carrega um sentido de mobilização e resistência dos brasileiros contra as opressões desse regime. No entanto, quando ela é transposta para o contexto do vídeo, no tipo de sensibilização que ele tenciona provocar, a mensagem fica deslocada, devido a esse conteúdo latente da canção, que a torna emblemática em um contexto muito específico, e a combinação audiovisual, entre imagem e trilha sonora, fica confusa. Mesmo a parte cantada em rap por Emicida (descrita logo abaixo), em seu conteúdo aparente, não contribui para promover um diálogo harmônico entre as mensagens imagética e sonora da produção.

Celso luz, pés nas porta / Tribos mortas, ódio gratis, / Partes do pódio não importa /
A luta é necessária antipária / Da mão contrária por reforma agraria / Da área eu
vinha angariar, viu / Pra tv shiu ela mentiu, vamo brasil, pátria á mil / Que nos
resumiu a mulata e fuzil
A gravata de bravata mil, hã ao padrão / Que serve a klu klux klan, filosofia vã
prada, / Favela assassinada o algoz de carteira assinada
E se pã de fé cristã, rap é divã / Pelo o amanhã, pronto falei fora da lei, de escravos a
reis (LETRAS, c2021, s.p.).

Essa composição audiovisual abre a segunda parte do vídeo, que adentra num viés de denúncia da inacessibilidade nas vias públicas em Juazeiro e, ao mesmo tempo, do desrespeito das pessoas aos locais exclusivos. A transição imagética da primeira parte para essa, por exemplo, é feita a partir de fotografias, que parecem ter sido feitas pelos próprios estudantes, que mostram um carro estacionado na vaga que é destinada para deficientes físicos. Logo após, surgem as primeiras imagens da experiência com a cadeira de rodas, que estão em efeito de câmera lenta, uma técnica que pode ser usada para fins expressivos, de acordo com Bordwell e Thompson (2013), que, no caso do vídeo, aumenta a carga de dramaticidade, ao tornar os movimentos na cadeira mais demorados. As imagens também sofrem alteração de

cor e, nesse momento, aparecem em preto e branco. O uso dessas cores pode ir no sentido de tirar o espectador da zona de conforto, a ver o que não está habituado de uma maneira diferente da que enxerga o mundo, como dimensiona Danielle de Noronha (c2018), ao consultar técnicos da cinematografia sobre a representação do preto e branco.

Nesse momento, o que chama a atenção é também a relação entre texto e imagem. A cada obstáculo encontrado no trânsito com a cadeira de rodas, são apresentadas tarjas com mensagens textuais: “Atravessar uma rua em Juazeiro é um desafio para um cadeirante/ Obstáculos não faltam.../ E o sentimento de esquecimento consome por inteiro o deficiente físico”/ “Você pode fazer isso...” (Imagem: levantar da cadeira para poder subir a calçada sem rampa)/ “Mas será que seu amigo que possui deficiência pode?” (ACESSIBILIDADE EM JUAZEIRO, 2019). Até aqui, o viés de denúncia parece ir contra a falta de atenção das autoridades públicas para o cumprimento das normas previstas na lei de acessibilidade, mencionada anteriormente. Mas, conforme o vídeo evolui, as mensagens passam a trabalhar com um caráter de empatia e, na forma como são desenvolvidas, parecem excluir a responsabilidade das autoridades públicas pelas dificuldades, atestadas pelos próprios estudantes, na mobilidade de um cadeirante em Juazeiro.

Às vezes desvios precisam ser feitos... Pois sozinhos não podemos mudar isso... Mas juntos podemos... Se coloque no lugar do outro... Sinta... Se um lugar não permitir acesso a todas as pessoas, esse lugar é deficiente, e não você... Um cego não é culpado por não conseguir assimilar a velocidade de um automóvel... Mas você pode ser culpado por não ajudar o próximo. Você já tentou em algum momento atravessar uma rua ou pegar um ônibus de olhos vendados, com muletas ou cadeira de rodas? (ACESSIBILIDADE EM JUAZEIRO, 2019).

Isso, de certa forma, torna contraditórias as mensagens da primeira e segunda partes, que se chocam, quando se considera o vídeo como um todo. Há o pedido de respeito pelo cidadão e pela lei que está escrita para cuidar dos direitos de quem precisa, como menciona a trilha sonora inicial, e as dificuldades enfrentadas pela jovem com a cadeira de rodas coadunam e reforçam essa denúncia, mas é o pedido de empatia para com o próximo, que as imagens pouco conseguem demonstrar, que se torna central na mensagem final do vídeo: “Conscientize-se: a maior deficiência é a deficiência de amar”. Assim, mesmo “sentindo na pele” essa realidade, o vídeo deixa de problematizar que a promoção da acessibilidade é um dever do Estado e, mesmo que a solidariedade e empatia sejam importantes, sozinhas elas não resolvem o problema das barreiras físicas e sociais na vida de uma pessoa cadeirante.

Por outro lado, esse vídeo apresenta dimensões diferenciadas dos outros quanto a aspectos da criação fílmica, especificamente, do formato curta-metragem. Existe uma unidade

temática definida, mas faltam coerência e ritmo na abordagem narrativa. São evidentes as dificuldades técnicas que, talvez, tenham encaminhado a primeira parte a uma construção mais voltada para o uso de imagens fotográficas, por exemplo, num viés mais explicativo do tema, mas a segunda parte consegue quebrar esse didatismo e trazer uma criação mais expressiva por parte dos estudantes. No entanto, a forma fílmica, enquanto “o sistema geral de relações que percebemos entre os elementos do filme como um todo”, como explicam Bordwell e Thompson (2013, p. 111), fica prejudicada.

Na mesma condução temática que aborda o acesso a direitos sociais, o curta-metragem *Temos os mesmos direitos?* (2019) discute sobre segurança pública, pelo viés da diferença de classes. Nesse sentido, são estabelecidos dois momentos distintos, identificados pelas tarjas “Segurança para classe alta” e “Segurança para classe baixa”, para problematizar a diferença na forma de abordagem da polícia, em cada caso. No primeiro momento, um homem que representa a classe alta, utiliza o celular na rua, quando é abordado por outro homem que rouba o dispositivo e corre. Ao sofrer o furto, o dono do celular chama pela polícia, que, de pronto, faz a captura do assaltante. Já no segundo momento da história, o mesmo homem que foi furtado na primeira fase, aparece bêbado em cena. Sob efeito do álcool, ao caminhar, ele passa por um homem em situação de rua, que pede ajuda financeira e o homem de classe alta não só nega a ajuda, como o agride fisicamente, até a morte. Um policial presencia a violência, mas nada faz para impedir as agressões do homem rico contra o homem pobre. O vídeo finaliza com o caso virando notícia em um programa de rádio local.

A crítica que o vídeo desenvolve a respeito do modo de agir do Estado, diante de determinadas situações da segurança urbana, entra numa discussão complexa sobre o conceito de classes sociais, que marca o pensamento de intelectuais, como Max Weber, Emile Durkheim e Pierre Bourdieu, desde o início do século XX. Entre esses teóricos, também está o filósofo alemão Karl Marx que, em síntese, compreende o funcionamento da sociedade por meio da divisão de classes, representada em dois grandes grupos: o da burguesia, que detém os meios de produção (fábricas, empresas, terras, etc.), e o do proletariado, que possui apenas a força de trabalho, que é vendida aos donos do capital. Para Marx (1867 *apud* REZENDE, c2022), o antagonismo entre essas classes faz com que a burguesia monopolize o capital econômico, político e cultural, disseminando a ideologia de que as desigualdades são uma condição natural para quem não detém esse monopólio. Nesse cenário, somente a consciência de classes, ou seja, a identificação política de interesses e necessidades comuns, pautada em um agir coletivo, poderia criar circunstâncias favoráveis às mudanças socioeconômicas (REZENDE, c2022).

Essa perspectiva sobre as relações em sociedade transparece em *Temos os mesmos direitos?*, não só na evidente divisão que é estabelecida entre as classes alta e baixa, que simbolizariam a estrutura social compreendida por Marx (1867 *apud* REZENDE, c2022), mas também no conteúdo textual que introduz essa narrativa. Antes de serem reproduzidas as primeiras imagens em movimento do curta, a voz *off* se sobrepõe a uma cena congelada, onde o policial coloca o assaltante contra a parede. No centro dessa imagem, aparece o título do curta, em formato de questionamento e em letras garrafais vermelhas. O texto introdutório traz a seguinte narração:

A ideia do vídeo se baseia em duas cenas que demonstram a diferença da segurança de acordo com as classes sociais no nosso país. Que, com base no treinamento dos policiais e cidadãos que não conhecem os seus direitos, se torna, cada vez mais, precária. A negligência e o preconceito existem. Precisamos combater (TEMOS OS MESMOS DIREITOS?, 2019).

Nesse trecho, a abordagem explicativa sobre o que será apresentado no vídeo também dá o tom da crítica que se desenvolve nas cenas que virão em seguida. Observamos que, no direcionamento das classes que dominam e são dominadas, os estudantes tratam sobre o não conhecimento acerca dos direitos como uma das consequências para que essa situação se torne mais precária. Assim, o curta apresenta a necessidade de um agir coletivo para o enfrentamento desse contexto de desigualdade, ao qual eles relacionam a negligência e preconceito do Estado, representado pela polícia enquanto agente fundamental, nesse recorte da segurança pública.

Nesse aspecto, a crítica sobre o treinamento dos policiais vem para corroborar e reforçar esse olhar sobre a divisão de classes, no tocante à forma como o desempenho individual do policial de rua e a fuga aos parâmetros da lei também refletem essa estrutura social desigual, onde alguns cidadãos e cidadãs possuem mais privilégios e, nesse caso, mais segurança que outros/as. Ressaltamos que o policial, enquanto funcionário assalariado, pago pelo Estado, na sociedade vista pelas lentes marxistas, também é proletário e compõe o grupo dos que estão sob domínio de quem detém o poder. Sendo assim, esses agentes também precisariam fazer parte desse agir coletivo, pois, igualmente, são vítimas de um sistema que, reiteradamente, os adoece, traumatiza e os mata.

Para Tânia Maria Pinc (2011), o treinamento é essencial e causa impacto direto no desempenho do policial, durante as abordagens. Essa autora compreende que o funcionamento das políticas de segurança pública depende, sobretudo, da mudança de comportamento do policial de rua, uma mudança que só será estabelecida como uma consequência da capacidade

de revisão do tipo de treinamento ofertado a esses servidores públicos. Com isso, como ressalta Pinc (2011, p. 18), “caso o treinamento não funcione, a política tende a fracassar”. O fracasso, desse modo, se apresenta, sobretudo, no modo de seleção do suspeito, como diz Luis Soares (2005), motivado, em muitos casos, pelo estigma aos pobres e também pelo racismo.

Por outro lado, esse último autor demarca a importância da compreensão de que essa performance não é intrínseca às polícias e que elas podem ser instituições democráticas, desde que se cumpra o dever de assim fazê-las. Esse recorte de raça não aparece na condução temática do curta, porém a narrativa também pode mobilizar esse tipo de discussão num possível debate pós-exibição. Essa ação permitiria um aprofundamento desse tema, que é trabalhado no vídeo, em linhas gerais, e que indicam essas referências teóricas de modo bastante intuitivo por parte dos estudantes.

Frisamos ainda a forma como o espaço é trabalhado nessa narrativa. Para quem conhece a cidade de Juazeiro, o local onde as imagens foram filmadas é facilmente reconhecível, o que leva o espectador a subentender que o caso de violência acontece nas ruas dessa cidade. Entretanto, ao final do curta, essa expectativa não se confirma, pois entra em cena o locutor de um programa de rádio chamado “Conexão Sobradinho” e a imagem que aparece em tela é uma fotografia da usina hidrelétrica localizada nesse município, que fica a cerca de 50 km de Juazeiro. Abaixo, o trecho da locução que noticia o caso:

E uma notícia de última hora. Nessa manhã, ocorreu uma agressão a um mendigo, um morador de rua. Ele foi agredido até a morte. Testemunhas falam que havia um policial na área, mas ele não fez absolutamente nada. Tentamos falar com o departamento policial da cidade, mas não obtivemos resposta. Cada vez mais, isso vem ocorrendo em nossa cidade. A segurança dos moradores de rua está cada vez mais precária (TEMOS OS MESMOS DIREITOS?, 2019).

Como explica Martin (2007), o espaço fílmico é feito de pedaços, que ganham unidade a partir da justaposição articulada na sucessão dramática. Assim, podemos interpretar que os estudantes, apesar de realizarem as filmagens em Juazeiro, cidade onde estudam, optaram por demarcar, no curta, o local de origem, que pode ser de parte dos integrantes do grupo, por meio da sequência do programa de rádio. A estratégia funciona bem para quem não conhece Juazeiro, mas pode se mostrar confusa para os que moram/conhecem o espaço dessa cidade. Todavia, essa escolha parece demonstrar uma atitude de pertencimento, que teria motivado esse re(direcionamento) narrativo do espaço, que no juntar das partes, aponta Sobradinho como o local dos fatos.

No tocante à parte técnica do curta, o que percebemos é um esforço de criação que dribla as dificuldades com os equipamentos e edição. Assim, notamos, por exemplo, como o

áudio do diálogo entre o homem rico e o homem em situação de rua foi sobreposto às imagens em momento de edição posterior, solução parecida com as saídas que o cinema encontrou nos primórdios da imagem sonora³¹. A atuação dos estudantes também é um aspecto que chama a atenção, sobretudo, na cena de agressão física do homem rico contra o homem pobre, que inclui simulação de socos, ponta pés e joelhadas, tudo feito com cuidado, para não machucar, de fato, mas sem perder o efeito dramático. As narrações revelam boas vozes para locução, sendo que a imitação da voz para a interpretação do locutor de rádio, ao final, também destaca o potencial expressivo desse curta, evidente no modo como os quatro estudantes envolvidos protagonizam cada cena.

Ainda na discussão sobre direitos sociais, o curta-metragem *Saneamento básico: o direito humano* (2019) tece críticas ao acesso desigual a esse direito no Brasil e no Nordeste. Suas imagens encenadas dramatizam, em formato de ficção, o texto narrado, que apresenta dados de pesquisas reveladores desse contexto de desigualdade na oferta de saneamento básico para a população e as consequências desse problema. As representações denunciam espaços em que o saneamento básico não chega, onde os estudantes dão vida a personagens que transitam por esgotos a céu aberto e muito lixo, carregando balde e enxada, como se estivessem na busca por água tratada. Eles fazem todo o percurso a pé e descalços, ao som da narração em voz *off* e de uma trilha sonora dramática ao fundo.

O conteúdo textual narrado exprime uma finalidade objetiva e explicativa, inserindo o espectador no contexto temático a ser abordado, lançando mão, sobretudo, de informações científicas. Essa base de pesquisa sobre o tema dá suporte a argumentações opinativas, que também compõem o texto e refletem o olhar dos estudantes, na crítica que sustentam sobre o não acesso ao saneamento, enquanto um direito básico. Essa estratégia de construção textual pode ser observada no seguinte trecho de narração:

Saneamento básico, o que na teoria é para todos, na prática, não acontece. Saneamento é o conjunto de medidas que visa preservar ou modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde, melhorar a qualidade de vida da população e a produtividade do indivíduo e facilitar a atividade econômica da região. Segundo a ANA (Agência Nacional de Águas), no Brasil, 39% de todo o esgoto gerado, cerca de 9,1 mil toneladas por dia, é tratado. Os outros 5,5 mil toneladas, podem alcançar águas limpas (SANEAMENTO BÁSICO: O DIREITO HUMANO, 2019).

Em contraponto a essa linguagem mais lógica que o conteúdo textual assume, as imagens trazem uma carga de sentido mais subjetiva, indo além de uma ilustração do texto e

³¹ Detalhes dessa história estão disponíveis através do site <https://abcine.org.br/site/o-som-no-cinema/>. Acesso em: 5 de abril de 2022.

dando maior abertura para interpretações acerca de seus significados. Esse estilo de criação se aproxima do que Bill Nichols (2005) denomina como documentário performático, cuja principal característica é a ênfase dada a aspectos subjetivos de um discurso que, classicamente, é trabalhado em vias de representação documentais mais realistas. Desse modo, o curta experimenta uma “combinação livre do real e do imaginado” (NICHOLS, 2005, p. 170), onde o imaginário amplifica o acontecimento real representado. Isso acontece quando os estudantes ocupam ambientes onde o não acesso ao saneamento é, de fato, um grande problema, convertendo-os em espaços cênicos que moldam uma visão expressiva e sensível sobre esse tema.

Essa esfera de construção mais abstrata surge carregada de referências imagéticas e sonoras de filmes sobre o Nordeste, especificamente, os que dramatizam a falta d’água nessa região. O curta é composto por planos abertos na andança dos personagens, que se perdem em meio ao marrom da terra seca, enquanto caminham como retirantes, em busca de água. Em determinado momento, o balde passa a representar a lata d’água na cabeça, muito comum nas construções audiovisuais sobre o sertão. Em várias cenas, os pés descalços recebem destaque, por meio de planos fechados, andando próximos ou em direção à câmera. Além disso, apesar das cenas serem, nitidamente, filmadas às margens de uma rodovia, os enquadramentos privilegiam a faixa de terra, demarcando a perspectiva de um ambiente rural.

Nesse viés, o curta faz uso ainda do que Leonardo Ventura (2007) caracteriza como paisagem sonora nordestina, no apelo ao efeito dramático da música (MARTIN, 2003) para provocar emoção nas cenas. Para Ventura (2007), existe uma limitação auditiva que impõe uma sonoridade à região, cuja base se forma nas manifestações do chamado Movimento Armorial, nos anos 1970. O movimento propunha uma arte popular nordestina, essencialmente autêntica, e inspirou a produção de diversos artistas da região. A música armorial, ainda segundo esse último autor, se distingue por três instrumentos principais: a viola sertaneja, a rabeca e o marimbau, cujos timbres demarcam essa paisagem sonora nordestina. O curta faz uso desse elemento sonoro, que é acompanhado por um ritmo de narração que se assemelha ao da poesia de cordel.

Essa demarcação espacial também se apresenta no texto, associando-se a essas referências imagéticas e sonoras, como forma de consolidar essa perspectiva regionalista sobre o tema: “É o sertão nordestino, do povo trabalhador, que sonha com um futuro melhor. Terra de Lampião e Maria Bonita. Terra de gente corajosa, que luta, todos os dias, para esse futuro acontecer” (SANEAMENTO BÁSICO: O DIREITO HUMANO, 2019). A essa perspectiva se relaciona o fato de todos os dados de referência utilizados serem de

abrangência nacional, apesar das cenas denunciarem espaços de poluição e escoamento inapropriado de esgoto em um contexto particular, não identificável para quem não conhece Juazeiro.

A cidade de Juazeiro é recortada por riachos urbanos que, devido à ausência de saneamento e atenção especializada do poder público, transformaram-se em grandes canais de esgoto a céu aberto, transbordantes em períodos chuvosos e de aumento da vazão do Rio São Francisco. Esses riachos urbanos poluídos (nove ao todo e com mais de 28 km de extensão) despejam seus rejeitos diretamente nas águas desse rio, conforme demonstra estudo de Matteo Nigro (2017). Trata-se de um grande problema ambiental e de saúde pública municipal, que constitui cenário no curta, mas não ganha ênfase no olhar voltado apenas para o cenário de pesquisa nacional. A construção estética inspirada numa concepção regionalista também contribui para que a narrativa em *Saneamento básico: o direito humano* recaia no discurso generalizante, cuja tendência é a neutralização dos contextos, o que ocorre no modo de condução desse curta.

Por fim, analisamos *Reality or dream?* (2018), que parte para o tema depressão na adolescência, numa narrativa de ficção que conta a história de um jovem estudante, recluso e retraído, em seu ambiente escolar e doméstico. Os amigos tentam anima-lo com convites para sair, logo recusados pelo jovem, que prefere jogar videogame sozinho em casa. Na escola, fica isolado em sala de aula, com seus fones de ouvido, enquanto os colegas de turma saem na hora do intervalo. A situação se agrava com a chegada das férias escolares, quando o jovem se vê ainda mais sozinho, pois o pai viaja a trabalho, a mãe morreu, quando ele ainda era um bebê e ele se sente abandonado pelos amigos. A história chega ao fim, com sua tentativa de suicídio e os amigos correndo para impedir que o jovem se jogue do alto de uma ponte, mas eles não chegam a tempo. Contudo, na sequência, a história retorna para o momento em que o jovem acorda, na manhã do primeiro dia de férias, como se tudo não passasse de um sonho.

Por ser uma narrativa de ficção, esse curta não se atém à apresentação de dados ou informações sobre o que é a depressão e seus sintomas, assim como o próprio título escolhido para a produção não se preocupa em identificar esse tema. Entretanto, a construção do personagem, aos poucos, vai revelando comportamentos que sinalizam a vivência desse transtorno pelo jovem, como sua aparente e persistente tristeza, o isolamento das atividades sociais e a sonolência excessiva (VARELA, 2011; DEPRESSÃO, 2019). A identificação desses sintomas fica a cargo do espectador, que vai colhendo as pistas ao longo da narrativa até o momento final da narrativa, que entrega o quadro de depressão do jovem, já em seu estágio mais crítico, a partir da tentativa de tirar a própria vida.

A dificuldade em enxergar o adoecimento mental na adolescência parece ser trabalhada nesse ponto. O pai não entende o que o filho tem, quando o encontra isolado no quarto, e os amigos só percebem a depressão do colega quando já é tarde demais. Segundo Sant-Clair Bahls e Flávia Bahls (2002), até a década de 1970, a depressão, nessa faixa etária, era considerada rara e, nos anos 2000, o interesse científico pela depressão em adolescentes ainda era considerado recente. A esse cenário se soma a dificuldade do diagnóstico da depressão na infância e juventude, pois, como ressaltam Ana Plastina e Ridiney Oliveira (2021, p. 2), “[...] seus sintomas podem ser confundidos com agressividade, birra, manha, malcriação ou mau humor”. A mensagem textual que encerra o curta é emblemática, nesse sentido: “Nunca despreze as pessoas deprimidas. A depressão é o último estágio da dor humana (Augusto Cury)” [REALITY OR DREAM?, 2018].

Essa produção também retrata o suicídio, outro tema sensível ao universo juvenil, como demonstra o levantamento realizado pela Insurtech brasileira Azos, empresa de tecnologia especializada em seguros de vida. Dados levantados, entre os anos de 2014 e 2019, indicaram que o suicídio de jovens, de 11 a 20 anos, teve aumento de 49,6% no Brasil. De acordo com Fabiana Nery, professora adjunta do Departamento de Neurociências e Saúde Mental da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em mais de 90% dos casos, o suicídio está relacionado a transtornos psiquiátricos, como depressão e ansiedade (SANCHES, 2021). Por mais que, ao final, a tentativa de suicídio possa não ser realidade no curta, a ideiação suicida está presente no sonho do jovem e, de certa forma, retrata um cenário já constatado em estudo realizado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que indicou um aumento de 24% nos casos de suicídio, entre 2006 e 2015, com maior frequência entre jovens do sexo masculino (SANCHES, 2021).

O tratamento que o curta dá a esses dois temas apresenta um conjunto de elementos estilísticos que garantem leveza à condução narrativa em *Reality or dream?*. Essas escolhas partem do que Inês Gil (2005) define como atmosfera fílmica, que corresponde a um espaço sensível e subjetivo, presente no som e nas imagens em movimento, que articula uma forma particular de expressão da mensagem que se quer transmitir. A atmosfera pode figurar de maneira concreta, que se manifesta visivelmente em cena, a exemplo do trabalho com as cores, que podem ser mais vibrantes ou sombrias; já a atmosfera abstrata não se encontra visivelmente representada, mas pode exprimir-se por meio de um plano ou cena que direcione o olhar do espectador a determinadas sensações diante da imagem.

Desse modo, dentro de uma atmosfera concreta, a produção não recorre ao apelo dramático de trilhas sonoras, nos momentos de isolamento do jovem, para provocar reações

emocionais no espectador. Nas cenas do videogame, por exemplo, principal elemento de ação que representa uma fuga da realidade para o jovem, a trilha segue um ritmo dinâmico, que não entrega a atmosfera psicológica de solidão que essa ação representa, ao tempo em que não leva o espectador a considerar o ato do jogo em si como nocivo, naquele contexto. Esse padrão sonoro se articula mesmo na cena de representação do suicídio, que faz uso apenas do som diegético do vento e da água, quando é simulada a queda do jovem da ponte.

Em se tratando da construção da cena de suicídio, cabe a discussão a respeito desse tipo de representação cênica em filmes de ficção. Rodrigo Cesar (2017), em seu estudo sobre o suicídio no cinema, busca identificar como o papel ficcional dos filmes pode contribuir (ou não) na compreensão desse fenômeno de autoextermínio e sua prevenção. Esse autor ressalta como o tema constitui elemento tabu, sobretudo, em documentários, pois se evita a representação da morte que, quando acontece, lança bases numa justificativa ética. Nesse caso, o documentário é alvo de um julgamento moral que o cinema de ficção não precisa lidar. Assim, ao realizar a análise de mais de vinte filmes e fragmentos de filmes e séries, Cesar (2017) constata que essas produções, não só não se apresentam como um estímulo ao suicídio, como geram um efeito positivo, ao permitir que a população tenha acesso às informações e canais de ajuda às pessoas com ideação suicida. Essa constatação é reforçada, sobretudo, frente ao silenciamento que o tema sofre por parte da mídia, devido à preocupação em se gerar um efeito imitativo, induzindo ao ato.

Diante disso, *Reality or dream?* se apresenta como uma dessas ferramentas de educação sobre fatores que podem gerar um ato suicida, dando um sentido amplo ao tema, frente aos estigmas e preconceitos que cercam as causas de um suicídio. Assim como nos filmes analisados por Cesar (2017), o curta valoriza e tenta significar a vida e, associado a isso, demonstra cuidado no modo de representação tanto da depressão quanto do suicídio em si. O uso do plano fechado no jovem, enquanto sobe o que seria a grade de proteção da ponte e o corte direto para o movimento da água, que simula a queda, é outro aspecto que observamos na atmosfera de leveza que o curta apresenta frente à temas tão sensíveis. A dúvida gerada no espectador se o que ocorreu foi realidade ou sonho também ameniza o peso de um desfecho fatal ao personagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, nos dedicamos a identificar as relações entre cinema e educação que se estabelecem na execução do “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), a partir da vivência de duas escolas estaduais do Semiárido urbano de Juazeiro. No Prove, os (as) estudantes produzem vídeos, de até cinco minutos, que podem ser feitos com o uso de celulares, câmeras ou filmadoras, utilizando-se da linguagem cinematográfica e suas técnicas. Conforme descrevemos, esse projeto, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), apresenta uma dinâmica alternativa para o ensino-aprendizagem de cinema em instituições públicas, quando a inserção dos filmes nas escolas, nas dimensões do ver e do fazer, ainda é geradora de inseguranças e dúvidas metodológicas.

Como base dessa investigação, no viés das abordagens contemporâneas entre cinema e educação, apresentamos um conjunto teórico de perspectivas a respeito dessa interface, que abrange diferenciados olhares sobre os filmes, enquanto suporte didático nas aulas, como forma de conhecimento, como arte, como modo de representação e como ferramenta de expressividade, quando produzidos pelos próprios estudantes. Visualizamos essas possibilidades sob a ótica da Educomunicação e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), campos que se alinham em uma proposta de renovação educacional, amparada no protagonismo e autonomia dos sujeitos aprendentes-ensinantes, bem como na diversificação e valorização dos saberes e contextos que circundam a comunidade escolar. Nesse sentido, pensamos em uma Educomunicação Contextualizada que possa garantir um ecossistema comunicativo democrático, aberto e articulado pelas relações que se estabelecem entre o local e o global, na construção de um conhecimento crítico e produtor de sentidos na vivência daqueles (as) que o compartilham e recebem.

Ainda como base teórica de investigação, fundamentamos nossos estudos no debate histórico sobre a construção imagético-discursiva da região Nordeste, do sertão e do Semiárido, nosso lócus de estudo, e nos processos socioculturais que influenciaram a formação discursiva desses espaços. Compreendemos como os campos da comunicação, cultura e educação são transpassados por esses discursos e o modo como influenciam o olhar do outro sobre nós e o olhar que temos sobre nós mesmos, nessa perspectiva regional. Observamos a experiência fílmica do Prove, dentro do seu potencial de (re)produção de visibilidades e dizibilidades sobre o território Semiárido, tanto no modo de atuação dos professores, quanto no que se manifesta a partir do material audiovisual dos estudantes.

Considerando essa abordagem contextual que assumimos, nos debruçamos ainda sobre a história do cinema educativo no Brasil e o movimento em defesa do uso de filmes como ferramentas pedagógicas, entre as décadas de 1920 e 1930, que demarcam as aproximações iniciais entre cinema e educação no país. No contexto baiano, apresentamos as experiências pioneiras do cineclubista Walter Raulino da Silveira e do educador Anísio Teixeira, como exemplos de intersecção entre cinema e educação que se consolidam em ambientes formais e não formais de ensino no estado. Sobre essa interface em solo juazeirense, destacamos a realização de iniciativas alternativas que abrangem a exibição e produção de filmes, a partir de ações que transitam na contramão do acesso desigual às salas de cinema comerciais e às ferramentas de produção fílmica nessa cidade. Entendemos, pois, que esses cenários atravessam a experiência do Prove, tanto no direcionamento de seus objetivos pela SEC, quanto na forma como ele chega às escolas e é executado. No percurso teórico-metodológico trilhado, as análises de conteúdo das entrevistas com docentes que articulam o Prove e de vídeos estudantis produzidos no âmbito desse projeto, nas duas instituições pesquisadas, apresentaram variadas nuances sobre como o cinema, nessa dinâmica de produção audiovisual, se incorpora à rotina pedagógica, curricular e extracurricular dessas escolas.

Antes de partirmos para destacar nossos principais resultados, ressaltamos sobre os desafios que envolveram essa investigação, considerando, sobretudo, o cenário de pandemia. Vivenciamos dificuldades no processo de envolvimento de mais professores (as) com a pesquisa e com o distanciamento entre (os/as) participantes e a pesquisadora que o formato de entrevista *online* provoca. Além disso, o acesso aos vídeos mobilizou uma rede de contato virtual com diversos estudantes, além da pesquisa pela internet. Mas, ainda assim, não foi possível ter acesso às informações extras sobre as produções, como sinopses e fichas técnicas, por exemplo, devido a essa dispersão do material.

O mencionado trabalho de pesquisa bibliográfica sobre as relações entre cinema e educação no Brasil, na Bahia e em Juazeiro, se tornou mais desafiador, conforme a abrangência diminuía do nacional, para o estadual, chegando ao local, onde as informações se mostravam mais dispersas. Entretanto, mesmo com as limitações de acesso a livros e acervos físicos, devido à pandemia, a produção pôde ser conduzida por meio de muitos materiais encontrados em formato pdf, compra de livros pela internet e da ajuda valiosa de pessoas que fotografaram e enviaram referências e também disponibilizaram conteúdos de acervos históricos digitalizados por *email*. Mesmo diante dessas dificuldades e de outras questões, de ordem emocional, que também entrecruzaram nossa pesquisa, obtivemos resultados

significativos neste estudo, que desvelou, ainda, os movimentos do Prove nas escolas, em suas possibilidades educacionais e de contextualização.

Quanto aos resultados obtidos por meio das entrevistas, o primeiro que nos chama a atenção é sobre o aspecto da formação para que os docentes atuem nesse projeto. As análises demonstraram deficiências relatadas no processo formativo, que desencadeiam uma série de dificuldades aos docentes, ao longo de outras etapas de desenvolvimento do Prove, como a mobilização de professores e a realização das oficinas. A formação prevista pela SEC, para a apreensão de noções básicas da técnica cinematográfica e a história da sétima arte, se converteu em uma preparação voltada somente para a etapa específica do roteiro. No entanto, nem mesmo esse curso preparatório, mais específico, tem alcance para outros professores ou deixou de ser ofertado, tornando-se apenas um encontro motivacional para a participação das escolas no projeto, ou não alcançou, em nenhum momento, a vivência de outros docentes, situações que ocorreram na vivência das duas escolas estudadas.

A partir disso, observamos que, sem essa base de apoio teórico-prática sobre cinema e sem a sensibilização para a compreensão de sua importância no processo educativo, muitos docentes perdem o interesse em incluir o desenvolvimento desse projeto às suas rotinas pedagógicas. Como consequência, alimenta-se uma visão burocrática do Prove, entendido, muitas vezes, como uma sobrecarga de trabalho a mais para esses (as) professores (as). A isso, soma-se a delimitação que o próprio documento síntese do Prove apresenta, quanto às áreas de conhecimento dos docentes efetivos que devem compor a equipe de articuladores do projeto. Artes, Língua Portuguesa e Humanas são as áreas listadas, apesar do cinema trazer possibilidades para qualquer disciplina escolar. Essa restrição pré-estabelecida pode ser um dos fatores que contribui para que um menor número de professores (as) se aproxime do Prove nas escolas pesquisadas.

De modo simultâneo, a adesão de estudantes a essa modalidade artística também é considerada baixa nessas escolas e a principal justificativa apontada pelos docentes é a complexidade das etapas do Prove, que exigem maior demanda de tempo, trabalho e recursos. Também tivemos acesso a relato que inter-relacionou a baixa adesão dos estudantes a esse pouco interesse docente, pois o momento de mobilização das turmas fica enfraquecido e a quantidade de grupos estudantis diminui. Esse cenário de baixa adesão estudantil faz com que as escolas convertam o Prove em atividade avaliativa, com atribuição de notas, como forma de garantir o envolvimento discente. No entanto, entendemos que essa prática, apesar de ser uma estratégia de mobilização encontrada, pode redirecionar o foco do processo artístico para o resultado que se materializa na nota final.

No que se refere aos (às) professores (as) que se colocam à disposição para executar o projeto, vimos que, mesmo com as deficiências formativas, eles (elas) elaboram metodologias de ação próprias, com a criação de ementas e a busca por parcerias especializadas para a condução das oficinas com os estudantes, agregando conhecimentos cinematográficos ao Prove que, muitas vezes, não estão sob seu domínio. Notamos, ainda, que essa participação se ampara em uma espécie de autosseleção articulada por esses (as) docentes, que consideram seu gosto por cinema como critério que influi, diretamente, em sua adesão ao Prove. Entretanto, o projeto, em seus objetivos, bem como o trabalho com o cinema em sala de aula, de um modo geral, demanda conhecimentos teóricos e técnicos mais específicos e, por mais que alguns dos docentes tenham relatado vivências de disciplinas de cinema na faculdade ou produzido algum material audiovisual, ainda são relatadas dificuldades na elaboração/condução das oficinas do Prove.

Essas dificuldades abarcam, sobretudo, a dinâmica do fazer filmes, em que o projeto se enquadra, e que demanda certo grau de conhecimento sobre planos, enquadramentos, fotografia, roteirização, edição, para que seja repassado aos (às) estudantes. Contudo, ainda que essas limitações façam parte de suas trajetórias com o Prove, nenhum (a) docente entrevistado (a) manifestou desejo em deixar de aderir a esse projeto, apesar de terem autonomia, garantida pela SEC, para isso. Suas falas, ao contrário, reconheceram a importância dessa iniciativa, mas ressaltaram a necessidade de maior base de apoio da Secretaria da Educação quanto às formações, recursos tecnológicos e tempo de trabalho que possa ser dedicado, exclusivamente, ao desenvolvimento desse projeto.

Dentro da referida metodologia própria, criada como forma de superar esses desafios da execução do projeto, percebemos que aqueles (as) professores (as) que não possuem aproximação com esse universo da produção audiovisual, direcionam o foco de suas oficinas para o ver filmes e a discussão acerca de seus temas. Trata-se de uma orientação mais reflexiva sobre a narrativa fílmica, que trabalha o olhar dos estudantes para a construção de uma ideia temática e como transformá-la em imagem e som. O ver filmes também faz parte do trabalho de professores que possuem uma bagagem mais técnica, mas o olhar sobre a imagem, nesse caso, inclui ainda uma perspectiva estética, relacionada às escolhas da direção, como luz, cores e fotografia.

Esse modo de condução das oficinas, mesmo na variação que apresenta de docente para docente, representa um aperfeiçoamento diante do que a SEC prevê para o desenvolvimento fílmico no Prove. Os docentes conseguem ir além da criação de espaços de escrita, leitura e roteiros - previstos nos planos desse projeto - possibilitando a

experimentação estudantil de outras etapas do processo de produção audiovisual, como a filmagem, edição e sonorização. Além disso, muitos estudantes iniciam ou aperfeiçoam suas técnicas de atuação ao darem vida a personagens em seus vídeos, numa iniciativa que, segundo os relatos docentes, parte deles próprios. A essa dinâmica do fazer, as oficinas proporcionam a prática de ver filmes, demarcando um espaço de discussão sobre a imagem que, como vimos, contribui para unir reflexão e expressividade.

Essas relações entre ver e fazer na execução do Prove são encadeadas pela centralidade que os temas assumem como base para a construção dos curtas-metragens na experiência das duas escolas. A linha temática ou o assunto a ser tratado pelas narrativas audiovisuais dos estudantes direciona as atividades pedagógicas dos professores, incluindo a escolha das produções que serão exibidas/indicadas para alimentar esses temas durante e após as aulas. Nesse sentido, os filmes são visualizados como suporte didático nas oficinas audiovisuais e como forma de conhecimento sobre os temas a serem discutidos, no modo como produzem sentidos através das representações que constroem com referência no real. Os relatos indicaram ainda como, além de ideias, as exibições desencadeiam processos emocionais em sala de aula, disparando sensibilidades entre os estudantes, nas relações que fazem entre o filme e seus contextos de vida. Vale ressaltar que os temas de trabalho, nas duas escolas, são de viés social, como violência contra a mulher, depressão e suicídio.

Nesse princípio de reflexão temática, o fazer vídeos incorpora a manifestação de uma expressividade acerca desses temas, que é composta pela escolha do conjunto de elementos estilísticos e narrativos do cinema na abordagem audiovisual criada pelos estudantes. Assim, na análise de conteúdo de oito curtas-metragens do Prove, produzidos nas escolas estudadas, observamos o uso de gêneros variados, como vídeo-arte, documentário performático e ficção. Chamou nossa atenção a prevalência da atuação dos estudantes, que protagonizam as cenas em todos os vídeos selecionados, com performances compostas por interpretações não verbais, com ênfase no trabalho com o corpo, como no cinema mudo, e também teatrais.

Junto a esse uso marcante da atuação como elemento de expressividade, os estudantes trabalharam com a dimensão das cores, do som, dos ângulos e enquadramentos como recursos dramáticos que influíram, diretamente, nos sentidos das narrativas. Nesse aspecto, foi possível observarmos diferenças quanto à forma de uso dessas técnicas cinematográficas, com alguns dos vídeos apresentando maior qualidade, em termos de imagem, edição e sonorização, do que outros. De certa forma, acreditamos que o formato das oficinas pelos quais os estudantes passaram e os recursos disponíveis para cada grupo interferiram diretamente nessas diferenças

técnicas. Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas, a grande maioria dos vídeos apresentou unidade temática bem definida, coerência e boa condução narrativa.

Associado a isso, verificamos que essa deficiência de recursos e dificuldade de manuseio da linguagem cinematográfica faz com que os estudantes busquem soluções técnicas alternativas. Em um dos vídeos, por exemplo, percebemos que, para garantir uma melhor qualidade sonora, os estudantes sobrepuseram o áudio à imagem, em momento posterior de edição, o que remonta aos primórdios do cinema sonoro. Identificamos a necessidade de maior apoio às escolas com equipamentos e capacitação para o trabalho com o audiovisual, mas reconhecemos que existe um efeito positivo na falta de recursos, que pode ser visualizada como um estímulo à criatividade discente.

No que diz respeito à discussão temática, todos os vídeos apresentam abordagens que alertam, informam e fazem refletir, constituindo importante material para uso pedagógico em sala de aula, desde que com a autorização dos estudantes que os produziram. Os próprios docentes reconhecem, nos relatos, o modo como o Prove contribui para o trabalho com o senso crítico e o despertar para temas que, muitas vezes, estão fora da grade curricular da escola. Nesse sentido, diante da ausência de um acervo físico e digital que reúna essas produções nas instituições pesquisadas, deixamos como sugestão a criação de um canal no *YouTube*, mesmo que seja de acesso particular, para que esse conhecimento possa ser acessado sempre que necessário, como fonte de consulta, estudo e pesquisa.

Ainda sobre o modo de trabalho com os temas pelos grupos estudantis, entendemos que os vídeos conseguem ir além da ideia de valorização das manifestações culturais e regionais, prevista na concepção desse projeto. Todas as produções trazem visões sobre assuntos marcantes da vida em sociedade, em dimensões globais, e que, dessa forma, também compõem quadros de vivência da realidade Semiárida. Quatro dos oito vídeos tratam sobre temáticas de gênero, como violência e direitos das mulheres. As outras quatro produções transitam por outros temas sociais como as condições de acessibilidade para cadeirantes nas vias urbanas de Juazeiro; depressão e ideação suicida na adolescência; segurança pública e saneamento básico.

Dessa maneira, as tipificações do regional, comumente, reproduzidas em narrativas fílmicas feitas no e/ou sobre o Nordeste, não protagonizam as cenas da maioria dos vídeos estudantis analisados. Mesmo aqueles que se aproximam dessa perspectiva, apresentaram releituras consideráveis que contribuem para a orientação de novos olhares sobre a região, como a condução narrativa do curta *Severinas* (2019), que aborda sobre desigualdade de gênero, com livre inspiração no livro de João Cabral de Melo Neto, “Morte e Vida Severina”

(1956). Nesse ponto, também percebemos, em alguns relatos docentes, uma perspectiva ampla sobre esse aspecto da regionalidade em compreensões que buscam abranger outras visualidades sobre a região.

Com base nessas análises, portanto, compreendemos que a execução do Prove delinea caminhos possíveis, através do cinema, que podem alcançar algumas das metas da prática educ comunicativa, como a ampliação da capacidade de expressão estudantil, por meio do emprego de recursos tecnológicos, do exercício do senso crítico e da corporeidade cênica, numa perspectiva criativa e participativa; o protagonismo comunicativo dos estudantes nas tomadas de decisão, diálogo de ideias e execução das atividades do Prove, sob a supervisão de professores e professoras; e, conseqüentemente, a horizontalidade que se desenha na construção dos saberes nesse processo criativo (SOARES, 2020). Por outro lado, quando se pensa sobre a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, convertendo-as em práticas de diálogo social, a serviço da cidadania, também uma meta da Educomunicação, abrem-se lacunas sobre como a experiência com o Prove incide na vivência dos estudantes enquanto cidadãos, em sua realidade, para além dos muros da escola.

Esse é um ponto de análise que a nossa pesquisa não pretende alcançar, mas esse princípio educ comunicativo chega a demonstrar indícios em outros aspectos, por exemplo, na forma como os estudantes seriam levados a driblar as estruturas de uma distribuição desigual de acesso à sétima arte. Isso se construiria não apenas no aprendizado teórico sobre noções de cinema, como também no modo como esses estudantes podem se apropriar do domínio de seus códigos e os utilizar, dentro de uma dinâmica própria, para mostrar o que têm a dizer por meio de suas criações audiovisuais autorais. A educomunicação para a cidadania também se daria, nesse sentido, quando os estudantes passam a ter voz dentro de um sistema de ensino que, muitas vezes, emudece ou desconsidera essas falas, desintegrando-as do processo educativo, o que pode reverberar em sua participação e atuação em outras esferas da vida em sociedade.

A partir disso, notamos como a Educação Contextualizada se configura como ferramenta fundamental na consolidação da práxis educ comunicativa, uma vez que contribui para tornar pertinentes questões que partem do contexto local, que marcam as vivências desses estudantes e que, continuamente, não se encontram discutidas nas narrativas hegemônicas dos livros didáticos. Nesse sentido, sinalizamos a necessidade do fortalecimento do ecossistema comunicativo que envolve as relações entre a Secretaria da Educação e as escolas para que, no diálogo horizontal entre esses agentes, se possa aproximar a concepção

do Prove com a realidade docente, no que diz respeito à preparação para a viabilização e concretização da experiência cinematográfica em suas rotinas pedagógicas.

Além disso, quando se considera a transcendência do conhecimento, visando a transformação da realidade vivida, como visa o movimento de contextualização, surge o seguinte questionamento: essas vozes que ecoam através dos vídeos conseguem transcender esse suporte e são ouvidas pela escola, no sentido da busca por compreender as questões que os estudantes apresentam, para agir em torno delas? Existe uma mobilização em busca da transformação da realidade de *bullying*, depressão juvenil e até mesmo de suicídio retratada pelos vídeos em várias edições do Prove? Nesse ponto, os dados das entrevistas com os docentes demonstram que alguns professores conseguem transcender essas discussões temáticas, para além do âmbito do projeto, e aprofundá-las, enquanto outros relatam que não, merecendo abordagens futuras de investigação.

Essas questões podem ser aprofundadas em outros estudos, mas é importante reconhecer, de uma maneira geral, que as atividades do Prove manifestam situações da vida estudantil que não se articulam nas práticas pedagógicas, mas marcam a experiência escolar desses estudantes. Os vídeos promovem visibilidade a temáticas juvenis que, ao emergirem, dão pistas às gestões escolares e ao corpo docente sobre a necessidade de ações direcionadas ao aprofundamento desses temas também fora do âmbito do projeto. O Prove, para nós, representa ainda uma tentativa de romper com a lógica racionalista que envolve as práticas educativas tradicionais, ao convocar o imaginário desses estudantes, mobilizando também os professores, em torno de uma ação audiovisual, pautada na realidade da escola e de seus sujeitos. No entanto, fica evidente que o sucesso do projeto depende do esforço da comunidade escolar e dos recursos dispensados pelas instituições para a viabilização das edições do Prove.

Acreditamos ser importante ainda que novos estudos avancem na investigação de questões que se delinearam como indicativos para pesquisas futuras em nosso estudo e que podem trazer novas dimensões sobre a dinâmica cine-educativa do Prove nas escolas. A primeira delas é sobre as relações entre o ver e fazer filmes, que tratamos a partir da experiência relatada pelos docentes com as oficinas do projeto. Entendemos que merecem maior aprofundamento teórico, do ponto de vista dos tipos de abordagens que discutem sobre essas relações; seus usos como metodologia de ensino-aprendizagem para o cinema; bem como suas possibilidades e nuances pedagógicas em sala de aula. Essa base teórica pode contribuir para ampliar o entendimento sobre os tipos de relação entre o ver e o fazer filmes que surgem no âmbito do Prove e como isso influi em seus resultados.

Outro ângulo de análise sobre o Prove que merece enfoque é o viés pedagógico dessa experiência com filmes na escola e o modo como se dão as relações de ensino-aprendizagem, através do cinema, dentro do projeto. Nesse ponto de vista, a interface cinema-educação adentraria nos campos da metodologia do ensino, currículo e didática para compreender como os filmes, nas dimensões do ver e do fazer, podem agregar à construção do conhecimento em sala de aula. Aqui, também pode ser examinado o modo como o conteúdo dos vídeos realizados dentro do Prove podem compor importantes ferramentas de ensino, com base nos temas que trabalha, geralmente, extracurriculares, como mencionamos anteriormente.

No mais, nos caminhos desta investigação, nos deparamos com poucas referências teóricas que discutissem sobre o cinema na perspectiva de uma educomunicação contextualizada. Dessa forma, esperamos que nosso estudo, a partir dos conceitos aqui apresentados, possa contribuir para direcionar novas pesquisas e projetos, nesse sentido. Que as conexões entre cinema e educação possam se consolidar e fazer sentido nos contextos escolares, estudantis e docentes onde se insere, mobilizando um ecossistema comunicativo aberto, inclusivo e democrático para os agentes que o integram.

7 REFERÊNCIAS

ABDALA, Mônica Chaves; MENASCHE, Renata. Comida e gênero: repensando teorias e práticas. **Caderno Espaço Feminino**, v.19, n.01, Jan./Jul. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/2124/1741#:~:text=Comida%20e%20G%C3%AAnero%3A%20repensando%20teorias,de%20mulher%20%C3%A9%20na%20cozinha%E2%80%9D>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

ABPEDUCOM. **Conceito**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.abpeducom.org.br/educum/conceito/>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

ABRUNHOSA, Ariane. **Anísio Teixeira das tecnologias da sociedade industrial para a sociedade da informação**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd - 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4603.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: a invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920-1940)**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013 (Coleção Entregêneros). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2191873>. Acesso em: 3 de outubro de 2021.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em Educomunicação**. Campina Grande-PB, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2021.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

ALMEIDA, Stela Borges de. **Escola Parque: paradigma escolar (1947/1951)**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31185>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145-151, 1995.

ANDRADE, Matheus. **O sertão é coisa de cinema**. João Pessoa: Marca de Fantasia, Série Veredas – 6, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70. Disponível em: <https://cutt.ly/Lcni0eo>. Acesso em: 12 de março de 2021.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BAHLS, Saint-Clair; BAHLS, Flávia Rocha Campos. Depressão na adolescência: características clínicas. **Interação em Psicologia**, 2002, 6(1), p. 49-57. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3193/2556>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

BARBALHO, Alexandre. **Estado, mídia e identidade: políticas de cultura no Nordeste contemporâneo**. Revista Alceu – vol.4, n. 8. p. 156-167. Jan/jun. 2004. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n8_Barbalho.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977. Disponível em: <https://cutt.ly/pcnyuor>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5URubXCIYnTdndsQlNnSjYtUzQ/view>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

BERNARDES, Denis de Mendonça. **Notas sobre a formação social do Nordeste**. Revista Lua Nova, n.71. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/ecnsAIS>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

BERNARDES, Thais. As conquistas das mulheres ao longo da história. **Futura.org**, 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/as-conquistas-das-mulheres-ao-longo-da-historia/>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BOCCANERA JÚNIOR, Sílio. **Os cinemas da Bahia 1897-1918**. Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2007. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br:8080/jspui/handle/20.500.11896/1428>. Acesso em: 16 de julho de 2021.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: um introdução. Trad. Roberta Gregoli. Campinas, SP: Editora Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRASILIANA, a divulgação científica no Brasil. **Instituto Nacional de Cinema Educativo**. 2001. Disponível em: encurtador.com.br/mBORW. Acesso em: 11 de julho de 2021.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 159–173, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643849>. Acesso em: 7 de julho de 2021.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. **Luz, câmera, Educação!** O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. (Dissertação de mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-41043/luz-camera-educacao-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-e-a-formacao-da-cultura-audio-imagetica-escolar>. Acesso em: 11 de julho de 2021.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A Emergência da Lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. In: **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: Resab, 2006.

CASTRO, Rute Andrade. **Uma cidade démodé**: o cinema como propulsor da modernidade da capital baiana. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300589696_ARQUIVO_ANPUH2011.pdf. Acesso em: 16 de julho de 2021.

CATELLI, Rosana Elisa. **Aprender a ver:** o cinema e a irradiação da educação e da cultura, entre os anos de 1920 e 1940. I Enecult, 2005. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecul2005/RosanaElisaCatelli.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

CESAR, Rodrigo Gomes Ferrari. **O suicídio no cinema:** os filmes de ficção e o problema da prevenção. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Informação, Comunicação e Saúde (PPGICS). Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICT/Fiocruz). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18846/2/rodrigo_cesar_icict_mest_2017.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2022.

CINECLUBE Walter da Silveira. **Diretoria de Audiovisual – Dimas.** Disponível em: <http://www.dimas.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

COELHO, Thiago Barboza de Oliveira. **Walter da Silveira e o Clube de Cinema da Bahia.** Revista de História, 2, 2, 2010. p. 71-92. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/download/27848/16539>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

COPQUE, Ilana. Nos áureos tempos do Cine-Teatro São Francisco. **Multiciência Agência de Notícias**, 2009. Disponível em: http://multicienciaonline.blogspot.com/2009/07/nos-aureos-tempos-do-cine-teatro-sao_18.html. Acesso em: 19 de julho de 2021.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema.** 3ª ed. São Paulo: Globo, 2003.

COSTA, Carla. **Cronologia resumida da Guerra de Canudos.** Museu da República IBRAM/MinC, 2017. Disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/CronoCanudos.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

CUNHA, João Fernandes da. **Memória histórica de Juazeiro.** 1978. Digitalizado por Albano Souza Oliveira em Salvador BA, Maio de 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6038>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

D'ALMEIDA, Andrea Oliveira. **Promoção da cidadania através da educação:** a experiência da Escola Parque de Salvador. ANAIS – 21ª SEMOC, Salvador, 2018. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1176>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

DANTAS, José Lucena. **Perspectivas do funcionalismo e seus desdobramentos no serviço social**. Cadernos ABESS, n. 04, Cortez: São Paulo, 1991. p. 37-63. Disponível em: <https://cutt.ly/ccnymIf>. Acesso em: 11 de junho de 2020.

DEBS, Sylvie. **Os mitos do sertão**: emergência de uma identidade nacional. Tradução Sylvia Nemer. Fortaleza: Interarte, 2007.

DE JESUS, Rosane Meire Vieira. Aprendizagem frame a frame: tela & lousa—encontros e desencontros. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 5, p. 59-78, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/577>. Acesso em: 8 de setembro de 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

DEMOCRATIZAÇÃO do cinema: Bahia é pior estado em número de salas por habitante. **Correio, o que a Bahia quer saber**. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/democratizacao-do-cinema-bahia-e-pior-estado-em-numero-de-salas-por-habitante/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

DEPRESSÃO na adolescência. Pfizer, c2019. Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/sua-saude/sistema-nervoso-central/depressao/depress%C3%A3o-e-adolescente>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro**: da Atlântida à Cidade de Deus. Trad. Julia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIRETORIA de Audiovisual (DIMAS). **Fundação Cultural do Estado da Bahia**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10507>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. **Estudo de caso**. In: Jorge Duarte, Antonio Barros (Org.). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uaEJj7k5MDQEmE7v5liEzF79VTK89sSl/view>. Acesso em: 23 de março de 2020.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP/MEC, 1969. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/crpe-ba-m16p1-umaexperienciaeducacaointegral-terezinhaeboli>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, Usp, 2004.
FERRARO, Benedito. Questões contemporâneas para a teologia na perspectiva de gênero. In: SOTER (Org.). **Gênero e teologia**: interpelações e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=q1A67sG0uOYC&oi=fnd&pg=PA121&dq=a+salva%C3%A7%C3%A3o+em+jesus+cristo+na+perspectiva+de+g%C3%AAnero&ots=rIshCKqa8A&sig=h1Wxb0zIRFJrKtfmxGh1NulO-L0#v=onepage&q=cristologia&f=false>. Acesso em: 4 de outubro de 2021.

FORTUNATO, Maria Lucinete; MOREIRA NETO, Mariana. De como lembrar o Semiárido e esquecer o Sertão. **Sæculum – Revista de História**, n. 23, 31 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11519/6616>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

FRANCO, Dayara de Souza; VILELA, Rita Martins; PEREIRA, Josiais. Motiva(ção): por que fazer vídeo na educação básica. **Roquette-Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**. 5ª edição, outubro de 2021. p. 117-121. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2021/10/Revista-5-Nova-Roquette-Pinto3.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, Usp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Paz e Terra, 1983.

FRETAS, Maria Teresa de Assunção. O cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2020.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 1ª edição digital. São Paulo, 2013. Disponível em: http://minhateca.com.br/vignatheixeira/CULIN*c3*81RIA/Nordeste++Gilberto+Freyre,1076756820.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2017.

GELEDÉS, Portal. **O que é Igualdade de gêneros**. 2017. Disponível em: <https://juntas.geledes.org.br/o-que-e-igualdade-de-generos/>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Atlas: São Paulo, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

GIL, Inês. A atmosfera como figura fílmica. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**, v. 1, 2005, p. 141-146. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/gil-ines-a-atmosfera-como-figura-filmica.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

GOMES, Adailma Barbosa; MOURA, Fabíola. **SEDICA: A Voz do Povo do Vale do São Francisco**. Anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – João Pessoa – PB, 2014. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/expocom/EX42-1415-1.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

GONÇALVES, Wayner Tristão. A vídeo-performance como imagem autômata. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 534 - 543. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LB_WAYNER_GONCALVES_IISIPACV2018.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

GOVBAHIA. **Uneb promove Mostra Internacional de Curta-Metragem em Juazeiro**. 2007. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2007/09/noticias/governo/uneb-promove-mostra-internacional-de-curta-metragem-em-juazeiro/>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

GUSMÃO, M. S.; SANTOS, R. C.; SANTOS, M. Processos de formação pelo cinema, entre trajetórias, planos e redes: em que medida o passado nos impacta ou inspira? In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2020.

GUSTAFSON, Jessica. O crime da importunação sexual em uma sociedade que nos objetifica. **Catarinas**: jornalismo com perspectiva de gênero, 2019. Disponível em: <https://catarinas.info/o-crime-da-importunacao-sexual-em-uma-sociedade-que-nos-objetifica/>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

HAMZE, Amelia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. Brasil Escola, Uol. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 1 de agosto de 2021.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 26 de abril de 2022.

INEP. **Saiba quem foi Anísio Spínola Teixeira**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

IRPAA. **Principal**. 2005c. Disponível em: <https://irpaa.org/>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 12 de junho de 2020.

LANGARO, Jiani Fernando. Espaço, região e história social. **Revista Percursos**. Maringá, v.1, n.1. p. 23-48. 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/BcnaZYi>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LETRAS. **Pra não dizer que não falei das flores**. 2021c. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emiciida/prao-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores/>. Acesso em: 6 de outubro de 2021.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas**: o livro reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Barueri, SP: Manole, 2004.

LUZ, Júlio César Alves da. **Rostos Severinos**: figuras do homem ordinário na ficção audiovisual brasileira. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: 2013. fls. 108. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/107822_Julio.pdf . Acesso em: 27 de outubro de 2017.

MALAFAIA, Wolney Vianna. Cinema e educação: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a série Brasilianas de Humberto Mauro. **ENCONTROS**. Ano 12, Número 22, 2014. Disponível em: <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/encontros/article/view/305>. Acesso em: 16 de julho de 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

MARQUES, Aída. **Ideias em movimento**: produzindo e realizando filmes no Brasil. Rocco, 2007.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Lauro Antonio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafine Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **Revista De Contabilidade E Organizações**, 2(2), 9-18, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>. Acesso em: 12 de março de 2021.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: Resab, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. UNEB/Departamento de Ciências Humanas – III/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA. Juazeiro-BA, 2011. p. 45-65.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Disponível em: <https://asdfsfiles.com/26fy5?pt=VUVkMWVYWnlWMkZEVkRSQlZuUIJXR2x5ZFRkbVVUMDIPdWNjeGdsTGJvUGF2bFFnbGFZT3BBRT0%3D>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

MELO, Izabel de Fátima Cruz. **Cinema, circuitos culturais e espaços formativos: novas sociabilidades e ambiência na Bahia (1968-1978)**. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-17072018-154239/publico/IZABELDEFATIMACRUZMELO.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2021.

MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. Apresentação. In: REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho (Orgs). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 11-14.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, Secretário de Educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 13, p. 141-150, jan./junho, 2000. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/244/143>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque.; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A Educação pelo cinema**. Educação e Cinema, Campinas, 2006. Disponível em: <https://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/12/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Cinema e escola: ver, sentir, fazer**. II Conferência Internacional de Viana. Viana do Castelo - Portugal, 2013. Disponível em:

<http://www.janelaaberta.org/wp-content/uploads/2018/11/Cinema-e-Escola-Ler-Sentir-Fazer.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível** (desafios, práticas e proposta). 2011. 428 fls. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/pt-br.php>. Acesso em: 5 de julho de 2021.

MORAES, Raquel de Almeida. Anísio Teixeira, educação e tecnologia nos primórdios de Brasília. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 167-181, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312874609_Anisio_Teixeira_educacao_e_tecnologia_nos_primordios_de_Brasilia. Acesso em: 19 de julho de 2021.

MOREIRA, Gislene. **A Educomunicação no sertão do século XXI**. Educação e Sociedade-Revista de Ciências da Educação. vol.41. p. 1-14, Campinas, SP, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e221403.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no Semiárido**. Salvador: Eduneb; Edufba, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/991>. Acesso em: 8 junho de 2020.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo (4), 13 a 19, set./dez. 1995. p. 13-19. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171>. Acesso em: 7 de julho de 2021.

MORRONE, Maria Lúcia. **Cinema e educação (1920-1945): a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da Educação Nacional e nas práticas pedagógicas escolares**. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo – USP, 1997. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-10092019-144219/pt-br.php>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

MORTE E VIDA SEVERINA. Zelito Viana. Mapa Produções Cinematográficas Ltda. Brasil, 1977.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, Devanil (Org.). **Caderno de Cinema do Professor – Dois: Luz, Câmera... Educação!**. Secretaria da

Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2019. p. 10-31. Disponível em: http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643ca_derno_cinema2_web.pdf#page=7. Acesso em: 25 de abril de 2022.

NATIVIDADE, Claudia da. Curta-metragem e a experimentação da linguagem. **Sesc SP**, 2014. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7399_CURTAMETRAGEM+E+A+EXPERIMENTA+CAO+DA+LINGUAGEM. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/38122320/Introducao_Ao_Documentario_Bill_Nichols. Acesso em: 7 de abril de 2022.

NIGRO, Matteo. **Dos riachos aos canais: o desprezo pela natureza na cidade em ambiente semiárido no Brasil (Juazeiro-Ba)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia (Ufba). Salvador (BA), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25655>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

NORONHA, Danielle de. Representação Em Preto E Branco. **Abcine**, 2018c. Disponível em: <https://abcine.org.br/site/representacao-em-preto-e-branco/>. Acesso em: 5 de outubro de 2021.

NUNES, Ana Jamille. **Entre roteiros, sutilezas e memórias: breve histórico do cinema em Juazeiro**. 1ª ed. Juazeiro - BA, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Joaquim de. **Comunicação e cidadania às margens do São Francisco: os correspondentes populares da Diocese de Juazeiro – BA (1988-2008)**. Tese de doutorado. Universidade Metodista de São Paulo. Pós-Graduação em Comunicação Social. São Bernardo do Campo – SP, 2008.

ONU MULHERES. **Diretrizes nacionais feminicídio: investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Entidade das Nações Unidas Para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres - ONU Mulheres. Brasília: ONU Mulheres, 2016. Disponível em: https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/4/2016/11/1_Diretrizes-Nacionais-Feminicidio_geral.pdf. Acesso em : 28 de setembro de 2021.

PAIVA, Carla Conceição da Silva. **A virtude como um signo primordial da nordestinidade: análise das representações da identidade social nordestina nos filmes O Pagador de Promessas (1962) e Sargento Getúlio (1983)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). 281 f. Universidade do Estado da Bahia, Salvador,

2006.

PAIVA, Carla Conceição da Silva. **Mulheres nordestinas, sujeitos ou objetos?** Análise da representação feminina em quatro filmes brasileiros da década de oitenta. Tese (Doutorado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284999>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

PAIVA, Carla Conceição da Silva; SOUSA, Raiane Barboza de; RIBEIRO, Erika Jane. Gênero, educação e metodologias feministas. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11421, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11421/8003>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

PENA, Felipe Gouvêa. **UM TERRITÓRIO (RE)APROPRIADO?** A dinâmica territorial da cozinha em meio a relações sociais de gênero e raça. Dissertação (mestrado). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-APPQ2K/1/pena_2017_disserta_o.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

PEREIRA, Lara Rodrigues. Características do Instituto Nacional de Cinema Educativo: organização administrativa e categorização de suas narrativas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-16, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2968>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. O lugar da arte no espaço cotidiano da convivência com o Semiárido. In: **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: Resab, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PLASTINA, Ana Clara Marcondes; OLIVEIRA, Ridiney Santos. A identificação da depressão em crianças e adolescentes: principais desafios encontrados na atenção primária à saúde. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p. 1-7. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24418/21451>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

PINC, Tânia Maria. **Treinamento policial: um meio de difusão de políticas públicas que incidem na conduta individual do policial de rua**. Tese (doutorado). Departamento de Ciência

Política. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-04102011-085036/publico/2011_TaniaMariaPinc.pdf. Acesso em: 5 de abril de 2022.

PPGESA UNEB. Pesquisa em Debate - Educomunicação: princípios e fundamentos. *YouTube*, 3 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lgtPt6pL0&list=LL&index=87>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PURVES, Barry. **Stop-motion**. Trad. João Eduardo Nóbrega Tortello. Porto Alegre: Bookman, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3eomDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=stop+motion+cinema&ots=x_C9DjO_Km&sig=B9WyDX5KQ23dVZGHn5NfHl_Wfjg#v=onepage&q=stop%20motion%20cinema&f=false. Acesso em: 28 de março de 2022.

RABELO, Elson de Assis. Imagens narrativas da catástrofe: outras memórias do desenvolvimento no Vale do São Francisco. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/tf/article/view/916>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

RAMALHO, João Pedro. Filmes selecionados para o II Cine Caatinga concorrem a prêmio em votação popular. **Culturama**, 2021. Disponível em: <https://www.portalculturama.com/2021/03/filmes-selecionados-para-o-ii-cine.html?m=1>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

REDE CEP. **Educomunicar:** Comunicação, Educação e Participação para uma Educação pública de qualidade. São Paulo: Instituto C&A e Unicef, 2008. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/educomunicar_rede-cep.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Adma Hermenegildo. A contextualização curricular insurgente no Semiárido brasileiro e a resignificação dos saberes escolares. In: REIS, E. S.; TELES, E. C. (Orgs.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 15-34.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Adelaide Pereira da. Em defesa da contextualização dos processos educativos e da convivência com o Semiárido brasileiro. In: REIS, E. S.; TELES,

E. C. (Orgs.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-82.

REZENDE, Milka de Oliveira. Classe social. Mundo Educação (Uol), c2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm#:~:text=Para%20Marx%2C%20h%C3%A1%20dois%20grandes,de%20trabalho%2C%20tamb%C3%A9m%20denominado%20proletariado>. Acesso em: 4 de abril de 2022.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira. Cinema como arte em escolas da rede pública. **Anos iniciais em revista**. Vol. 3, nº 3, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/anosiniciais/article/view/2224/1523>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida. G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos de validação dos resultados**. 2ª ed. Autêntica, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª reimpressão. São Paulo: Graphium Editora, 2011.

SALLES, Walter. Prefácio: cinema em construção. In: DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro: da Atlântida à Cidade de Deus**. Trad. Julia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 10-12.

SANCHES, Danielle. Levantamento indica alta no número de suicídios entre jovens no Brasil. **Uol**, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/09/10/levantamento-indica-alta-no-numero-de-suicidios-entre-jovens-no-brasil.htm>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

SANCHEZ, Karine Ferreira. A produção de vídeo estudantil na EJA: desafio, compromisso e recompensa. **Roquette-Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**. 2ª Edição, 2018. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Roquette-Pinto_2.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

SANTOS, Andréa Cristiana; ALMEIDA, Manuela Pereira de. Agência Multiciência e TV Cemas: a produção de conteúdo educacional para prevenção e enfrentamento à Covid-19. **ComSertões**, Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido. **V. 9 n. 2, 2020**. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/9717>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

SANTOS, Dalila Carla dos. **Projeto de extensão Cine Encontro**. Departamento de Ciências Humanas III, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2014.

SANTOS, Ednei Otávio da Purificação. **A proposta educacional de Anísio Teixeira para a escola parque da década de 1950** – aplicação a modelagem digital. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33064>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

SANTOS, Izabel Cristina dos. A produção de vídeo estudantil: um processo possível e surpreendente. **Roquette-Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**. Edição 1, 2017. p. 9-12. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/revista-01-roquette-pinto/>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

SANTOS, Nivalter Aires. **Movimento regionalista e geração literária de 30: uma análise gramsciana**. 40º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu – MG. Outubro, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st02-8/10530-movimento-regionalista-e-geracao-literaria-de-30-uma-analise-gramsciana/file>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

SANTOS, Simone Alves. Assédio sexual nos espaços públicos: reflexões históricas e feministas. **História, histórias**. Brasília, vol. 3, n. 6, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10907/9567/19585>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

SAYAD, Alexandre Le Voci. Prefácio – Por uma Educação que entenda o jovem: a contribuição da Educomunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS (online)**, out/dez 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/8cnbva5>. Acesso em: 3 de abril de 2021.

SCHVARZMAN, Sheila. **Salvando O Cinema Do Cinema** - Edgard Roquette-Pinto e o Cinema Educativo. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0933-1.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2021.

SCOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20, n. 2, jul/dez. 1995. p. 71-99. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Educação corporal, artística e cultural**. Salvador, [2008?]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/artecultura>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Jornada pedagógica 2015: escola que ensina, escola que aprende articulando avaliação e aprendizagem no currículo - síntese dos projetos estruturantes**. Todos pela escola - Governo do Estado da Bahia, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/sintese-dos-projetos-estruturantes.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia**. Salvador, [s.d.]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Produções de vídeos estudantis (Prove)**. Salvador, 2019. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/sintese-do-prove-2019.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2020.

SETARO, André. **Panorama do cinema baiano**. Série crítica das Artes. Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), Salvador-BA, 2014. Disponível em: http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/arquivos/File/imagenswordpress/2012/11/panorama-do-cinema-baiano_web_setembro2014.pdf. Acesso em: 16 de julho de 2021.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro (BA), 2011. p. 21-43.

SILVA, Érica Daiane da Costa. A mídia e as dizibilidades sobre o Semiárido brasileiro. **ComSertões**, v. 1, n.1, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/673>. Acesso em: 8 de agosto de 2021.

SILVA, Érica Daiane da Costa. **Carrapicho: experiências de Educomunicação com adolescentes e jovens do Vale do Salitre**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Juazeiro-BA, 2019. Disponível em: <http://ppgesa.uneb.br/wp->

[content/uploads/2021/05/%C3%89RICA-DAIANE-DA-COSTA-SILVA.pdf](#). Acesso em: 17 de agosto de 2021.

SILVA, Francisco de Assis. **Educomunicação no sertão do São Francisco**: o papel do Acervo Dom José Rodrigues de Souza em Juazeiro da Bahia. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-02032021-110238/pt-br.php>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. Cinema e cineclubismo como processos de significação social. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. II, n. 4, 2009. p. 137-148. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19320>. Acesso em: 16 de julho de 2021.

SOARES, Donizete. Educomunicação - O que é isto. **Gens Instituto de Educação e Cultura**. São Paulo: Creative Coomon Orgs, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, Ano XXI, nº 1, 2016. p. 13-25. Disponível em: <https://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/A-Educomunica%C3%A7%C3%A3o-poss%C3%ADvel-uma-analise-da-proposta-curricular-do-MEC-para-o-Ensino-B%C3%A1sico.pdf>. Acesso em: 2 de agosto de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, Ano XIX, nº 2, 2014. p. 135-142. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>. Acesso em: 1 de agosto de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Ecossistemas comunicativos. **NCE-USP**, c2021. Disponível em: <https://www.nceusp.blog.br/educomunicacao/texto-2/>. Acesso em: 2 de agosto de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de Intervenção social: o caso dos Estados Unidos. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: (v.2 n.2): 61-80, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520205.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (19): set./dez. 2000. p. 12-24. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em 6 de outubro de 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução – Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emergência da Educomunicação na América Latina. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação: educação midiática e políticas públicas**. São Paulo: ABPEducom, 2014. p. 19-29.

SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e de pesquisa. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 14-18. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/1>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

SOARES, Letícia. Você sabe quais são os Símbolos de Acessibilidade e para que servem? **Guia de rodas**, 2020. Disponível em: <https://guiaderodas.com/voce-sabe-quais-sao-os-simbolos-de-acessibilidade-e-para-que-servem/>. Acesso em: 5 de outubro de 2021.

SOARES, Luiz Eduardo. Prefácio. In: RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda (Orgs.). **Elemento suspeito: Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e CESeC, 2005. Disponível em: <https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2016/06/PREFACIO-Elemento-suspeito.pdf>. Acesso em: 5 de abril de 2022.

SOUZA, Luani de Liz. **O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960)**. (Tese de doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2016. Disponível em: <https://ope.education/o-cinematografo-entre-os-olhos-de-horus-e-medusa-uma-memorabilia-da-educacao-escolar-brasileira-1910-1960/>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

SOUZA, Renata. Femicídio Político: um estudo sobre a vida e a morte de Marielles. **Cadernos de gênero e diversidade**. Vol. 06, n. 02, 2020. p. 119-133. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/42037>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

STELZER, Andréa. A performance da teatralidade no cinema. **ouvirOUver**, n.3 2007, p. 129-137. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/431>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p. 16-33. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/convem.html>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cultetec2.html>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Porque Escola Nova? **Revista Escola Nova**, v. I, n. 1, out., SP, 1930. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130242>. Acesso em: 7 de julho de 2021.

TEIXEIRA, Luís Henrique de Paiva. Signos naturais e culturais: o significado das cores no tempo e no espaço. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1097-1106, 2006. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/583.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

VARELA, Drauzio. Depressão na adolescência | Artigo. **Uol**, 2011. Disponível em: <https://drauziovarela.uol.com.br/drauzio/depressao-na-adolescencia-artigo/>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa; CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida. Construindo a pesquisa em Arte/Educação contextualizada no Semiárido. In: REIS,

E. S.; TELES, E. C. (Orgs.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 53-66.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista Socerj**. p. 383-386. 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/scnlzCJ>. Acesso em: 12 de março de 2021.

VIANA, Cássio; PAIVA, Carla. **Análise da representação do Semiárido nordestino nas produções cinematográficas locais realizadas nas cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE**. 71ª Reunião Anual da SBPC - 21 a 27 de julho de 2019 - UFMS - Campo Grande / MS. Disponível em: http://reunioessbpc.org.br/campogrande/inscritos/resumos/1295_124c8b0fba7d0a718af16610ee0221bc8.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque**: Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o Ensino de Arte no Brasil. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32017>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 09 de junho de 2020.

FILMOGRAFIA (VÍDEOS ESTUDANTIS)

ACESSIBILIDADE EM JUAZEIRO. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2015.

A MULHER E O TEMPO. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2016.

ASSÉDIO, É SÉRIO!?. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019.

BURCAS. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia 2019.

REALITY OR DREAM. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2018.

SANEAMENTO BÁSICO: O DIREITO HUMANO. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019.

SEVERINAS. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019.

TEMOS OS MESMOS DIREITOS. Produção de Vídeos Estudantis (Prove). Juazeiro (BA): Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019.

APÊNDICE A – MODELO TCLE DAS/DOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH) CAMPUS III
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS
(PPGESA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____/(____) _____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**.....
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Patricia da Silva Barbosa
Cargo/Função: Mestranda

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)”, de responsabilidade da discente da Universidade do Estado da Bahia, Patrícia da Silva Barbosa, que tem como objetivo identificar que tipos de relações entre cinema e educação são estabelecidos nas escolas estaduais de Juazeiro (BA), a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de Vídeos Estudantis” – PROVE. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como a inserção das temáticas que envolvem o campo do cinema nos debates e estudos sobre Educação Contextualizada e Educomunicação. Nesse viés, a contribuição se estende ao pensamento a respeito do espaço que o cinema pode ocupar no ambiente escolar, entendendo a necessidade de ações que integrem os conhecimentos cinematográficos contextualizados aos saberes da escola. Outro aspecto positivo é a promoção da visibilidade em torno de questões que envolvem o Semiárido urbano e o imaginário construído sobre ele.

Este trabalho pode contribuir ainda com a perspectiva de, através de seus resultados, poder somar conhecimentos ao PROVE, ao aprofundar suas possibilidades pedagógicas, refletindo sobre a sua importância na vivência escolar dos estudantes baianos, do ponto de vista da presença da arte e da cultura na escola. Caso aceite o Senhor(a) será **entrevistado (a)** pela discente Patricia da Silva Barbosa, do curso de pós-graduação Mestrado em Educação,

Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), mas as gravações em áudio e vídeo das entrevistas só serão publicadas e/ou inseridas no banco de dados do Programa com o seu consentimento. Bem como, seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos. O (A) senhor (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e retirar sua autorização. Caso decida permanecer como participante, mas desista de ter o nome divulgado na pesquisa, no banco de dados do PPGESA ou em ambos, a pesquisadora respeitará sua decisão e manterá os sigilos necessários. Em todas as situações, será garantido que os dados não serão utilizados para fins diferentes do proposto nesta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Devido a coleta de informações, o (a) senhor (a), na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, poderá se sentir incomodado(a), durante as etapas de coleta de dados, seja em função da própria exposição pessoal ou ocorrência da gravação, ao ser questionado no momento das entrevistas. Ressalta-se, que fica ao seu critério a indicação das melhores datas e horários, dentro do período estipulado.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr./Sra., caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclarece-se ainda que, de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Patrícia da Silva Barbosa

Endereço: [REDACTED] **Telefone:** [REDACTED] **E-mail:** patricia.sbarbosa1@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

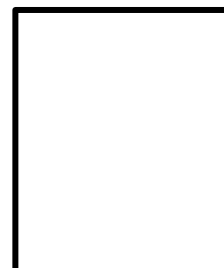
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos

científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

**APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE
PRODUÇÃO AUDIOVISUAL**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS
 III - JUAZEIRO BAHIA

PROGRAMA DE
 PÓS-
 GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM
 EDUCAÇÃO,
 CULTURA
 E TERRITÓRIOS
 SEMIÁRIDOS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Autorizo a pesquisadora **Patricia da Silva Barbosa** a fazer uso da produção audiovisual intitulada criada dentro do projeto “Produção de Vídeos Estudantis (PROVE)”, na edição de, como objeto de análise para a pesquisa de mestrado intitulada **Cinema e Educação: um estudo de caso da experiência fílmica do PROVE nas escolas estaduais de Juazeiro**, realizada sob orientação da Profa. Dra. **Carla Conceição da Silva Paiva**.

Autorizo, ainda, o uso de frames (imagens congeladas) das cenas e/ou trechos da referida produção audiovisual, que possam conter o registro de minha interpretação em tela, no corpo da pesquisa. Ao mesmo tempo, libero a utilização desse produto audiovisual e dos frames mencionados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Nome do (a) Aluno (a) ou Ex-Aluno (a) Produtor (a)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DO PROVE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JUAZEIRO (BA)

Pesquisador: PATRICIA DA SILVA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40749420.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.608.474

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da UNEB de Juazeiro.

Neste estudo de caso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de duas escolas da rede estadual de ensino, [REDACTED]

[REDACTED] localizadas na sede do município de Juazeiro (BA), que fica distante 553 km de Salvador. O objetivo principal é identificar que tipos de relações entre cinema e educação são estabelecidos nas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de Vídeos Estudantis” – PROVE. Em cada instituição, serão entrevistados/as cerca de quatro professores envolvidos diretamente com a execução do PROVE. Ainda para a coleta de dados serão realizadas as pesquisas bibliográfica e documental. As informações colhidas serão interpretadas através da análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin (1979).

Questão orientadora do estudo:

"Que tipos de relações entre educação e cinema são estabelecidos nas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.608.474

Vídeos Estudantis” – PROVE”?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar que tipos de relações entre cinema e educação são estabelecidos nas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante de arte e cultura “Produção de Vídeos Estudantis” – PROVE.

Objetivo Secundário:

- Estudar as relações entre educação e cinema desenvolvidas nas escolas estaduais de Juazeiro, a partir da experiência fílmica do projeto estruturante “Produção de Vídeos Estudantis” – PROVE;
- Descrever a experiência fílmica dos estudantes das escolas públicas de Juazeiro, por meio da análise das produções apresentadas ao projeto estruturante “Produção de Vídeos Estudantis”;
- Elucidar as possibilidades do uso do cinema no ambiente escolar como obra de arte, veículo de comunicação de massa e/ou instrumento educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Faz-se necessário o cumprimento dos decretos e orientações das autoridades Sanitárias/Governamentais sobre o combate a COVID- 19, nas regiões e locais onde serão executados os projetos de pesquisa com a finalidade de evitar o malefício.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Vale reforçar que as pesquisas científicas deve preservar a identidade dos seus participantes para evitar exposições que acentuam os riscos, assim como o uso de imagens não é recomendado por uma série de variáveis. No caso específico deste projeto que envolve docentes para entender a influência do cinema na educação contextualizada com o risco do desconforto, será permitida a divulgação do áudio a critério do participante. No entanto, é responsabilidade indelegável da pesquisadora ter atenção para não expor os participantes e nem causar-lhes malefício.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.608.474

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: adequado;
- 7 - Termo de Concessão: favor inserir junto com o relatório da pesquisa;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Precisa Inserir junto com o relatório da pesquisa;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Adequado.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final e os termos de concessão e compromisso para coleta de dados em arquivos. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.608.474

contar da data de aprovação do projeto.40749420.0.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1674464.pdf	03/12/2020 18:29:10		Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	03/12/2020 18:23:42	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	03/12/2020 18:22:49	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	03/12/2020 18:19:40	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional_coparticipante.pdf	03/12/2020 18:19:17	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_da_pesquisadora.pdf	03/12/2020 18:10:01	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	03/12/2020 18:06:57	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	03/12/2020 18:05:20	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	03/12/2020 18:01:44	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma_brasil.pdf	03/12/2020 17:56:57	PATRICIA DA SILVA BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de Março de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br