



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



**MAURÍCIO JOSÉ SOUZA AMORIM**

**LINGUAGENS AUDIOVISUAIS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ - BAHIA**

**2023**

**MAURÍCIO JOSÉ SOUZA AMORIM**

**LINGUAGENS AUDIOVISUAIS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional, Linha de Pesquisa 2: Cultura, Docência e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV, Conceição do Coité - BA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Meire Vieira de Jesus

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BAHIA**

**2023**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Amorim, Maurício José Souza

Linguagens audiovisuais, educação e diversidade. / Maurício José Souza  
Amorim. – Conceição do Coité, 2023.

116 f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Meire Vieira de Jesus<sup>0</sup>

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de  
Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

1. Educação. 2. Cinema. 3. Audiovisual. 4. Arte. 5. Diversidade. I. Jesus, Rosane  
Meire Vieira. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. III.  
Título.

CDD: 371.33

**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"LINGUAGENS AUDIOVISUAIS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE"**

**MAURÍCIO JOSÉ SOUZA AMORIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 20 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ZULEIDE PAIVA DA SILVA

UNEB

Doutorado em Difusão do Conhecimento

Universidade Federal da Bahia

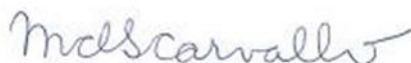


Professor(a) Dr.(a) KATIA SANTOS DE MORAIS

UNEB

Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) MARIA INEZ CARVALHO

UFBA

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia

A todes que, cotidianamente,  
deixam-se envolver  
pelo amor ao cinema e à educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Minha gratidão a Deus e a todas as forças do Universo. Em especial ao Meu Protetor Exu, à minha Rainha Padilha e às minhas Pombagiras Protetoras. Meu amor ao meu Pai Xangô e à minha Mãe Iansã.

A Aracy, minha mãe nesta vida: obrigado por ter me dado amor, mas também por ter me dado a melhor educação possível e por ter sido a primeira pessoa que me levou ao cinema, para assistir ao primeiro filme da minha vida: O Trapalhão nas Minas do Rei Salomão, em 1977.

Um agradecimento especial repleto de amor e carinho aos meus quatro filhos caninos: Lily, Pretinha, Nino e Jhonny. Grato pela compreensão (nem sempre tão compreensivos e compreensivas assim) em muitas vezes, durante todo esse processo de pesquisa, terem ficado sem os rotineiros passeios e sem tantas brincadeiras de bola. Amo vocês!

Grato a minha prima/irmã Cristina, a quem eu chamo há 51 anos de Nini, que, assim como eu, ama e protege os animais. Grato pela sua amizade, companheirismo, cumplicidade e por ter sido uma das poucas pessoas que sempre acreditou nos meus sonhos/devaneios artísticos, fossem eles coerentes ou não.

A Rosane, minha colega de Departamento na UNEB, e também minha orientadora. Obrigado pela paciência e pela sensibilidade em perceber, muito, mas muito antes de mim, que eu precisava “baixar a bola” em relação a muitas das minhas certezas e abrir espaço na minha pesquisa e, conseqüentemente, na minha vida, para as observações e, sim, para as dúvidas, sem necessariamente ter todas as respostas para elas.

Agradeço as pessoas participantes da minha pesquisa. Acreditem: sem vocês, nada desse estudo teria sido feito!

Minhas alunas e meus alunos do Curso de Comunicação do Campus XIV, da UNEB de Conceição do Coité: é para vocês minha dedicação em transmitir o conhecimento que trago do audiovisual. Dar aulas e fazer filmes com vocês é um dos maiores prazeres da minha vida. Obrigado, meus lindos e minhas lindas!

Meu agradecimento a Conceição do Coité! Como eu me sinto bem estando nesta cidade que me acolheu há quase dez anos.

Finalizo agradecendo a todos e todas que fazem ARTE na sua vida! Vocês me inspiraram, me inspiram. Vocês são as pessoas responsáveis pela maioria das emoções que já senti na vida.

AMORIM, Maurício José Souza. **Linguagens audiovisuais, educação e diversidade**. Trabalho Final de Conclusão de Curso em Educação e Diversidade (Mestrado Profissional) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2023.

## RESUMO

Esse trabalho de pesquisa tem por metas conhecer os produtos audiovisuais consumidos pelos professores e pelas professoras dos anos iniciais da educação ao ensino superior e, através desse conhecimento, identificar se questões voltadas às diversidades estão sendo trabalhadas por esses e essas profissionais da educação, assim como conhecer e compreender como ocorre o processo de recepção, circulação, consumo e, em alguns casos, realização dos produtos audiovisuais entre os docentes. Há nove participantes mulheres e um participante homem: professoras que atuam profissionalmente na educação em Salvador e em cidades do Território do Sisal, e um professor que atua profissionalmente na educação na cidade de Jeremoabo. Profissionais da educação das séries iniciais ao ensino superior, da rede pública e privada. Trata-se de uma pesquisa descritiva. Inicialmente, um levantamento bibliográfico é feito no intuito de saber e entender em que contexto acadêmico se encontra a proposta de pesquisa pretendida para discussão. Depois, a ida a campo de pesquisa. Um questionário estruturado é aplicado às pessoas participantes da pesquisa, tendo por base, assim como na metodologia, os estudos de Minayo. Os referentes teóricos usados são Martin, Bernardet, majoritariamente, para a discussão de cinema e linguagem audiovisual. Barbosa, essencialmente, para discutir arte e arte-educação. Os estudos de Larrosa, em especial a obra *Pedagogia Profana*, para fundamentação epistemológica, quando são trazidas reflexões sobre experiência e o ser experiente. No intuito de entender e analisar o papel da Arte na escola e, por tabela, o papel do audiovisual na escola, uma reflexão sobre os PCN e a BNCC também é contemplada no decorrer desta pesquisa, assim como há um capítulo no qual é feita uma necessária discussão sobre a forma como as diversidades foram e são tratadas nos produtos audiovisuais brasileiros, quando os estudos de Louro se tornam importantes para a fundamentação da discussão. Por se tratar de um trabalho final de um Mestrado Profissional, o penúltimo capítulo traz uma proposta interventiva, quando um planejamento de curso de extensão e, seu resultado, é pensado como possível produto final desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação; Cinema; Audiovisual; Arte; Diversidade.

AMORIM, Maurício José Souza. **Audiovisual Languages, education and diversities**. Final Course Work in Education and Diversity (Professional Master's Degree) - Department of Education, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2023.

## **ABSTRACT**

This research work aims to know the audiovisual products consumed by teachers from the early years of education to higher education and, through this knowledge, identify whether issues related to diversity are being worked on by these education professionals, as well as know and understand how the process of reception, circulation, consumption and, in some cases, realization of audiovisual products occurs among teachers. There are nine female participants and one male participant: teachers who work professionally in education in Salvador and in cities in the Sisal Territory, and a teacher who works professionally in education in the city of Jeremoabo. Education professionals from the initial grades to higher education, from the public and private schools. This is a descriptive research. Initially, a bibliographic survey is carried out in order to know and understand the academic context in which the intended research proposal for discussion is located. Afterwards, the trip to the research field. A structured questionnaire is applied to the people participating in the research, based, as well as the methodology, on Minayo's studies. The theoretical referents used are Martin, Bernardet, mostly for the discussion of cinema and audiovisual language. Barbosa, essentially, to discuss art and art education. Larrosa's studies, especially the work *Pedagogia Profana*, for epistemological foundation, when reflections on experience and the experienced being are brought. In order to understand and analyze the role of Art in school and, by extension, the role of audiovisual in school, a reflection on the PCN and the BNCC is also contemplated in the course of this research, as well as there is a chapter in which a necessary discussion about the way in which diversities were and are treated in Brazilian audiovisual products, when Louro's studies become important for the foundation of the discussion. As it is a final work of a Professional Masters, the penultimate chapter brings an interventional proposal, when an extension course planning and, its result, is thought of as a possible final product of this research.

**Key-words:** Education; Cinema; Audio-visual; Art; Diversity

## **LISTA DE FOTOS**

- Foto 1 – Cena do filme Que Horas Ela Volta
- Foto 2 – Personagem Felix (telenovela Amor à Vida)
- Foto 3 – Beijo gay (cena da telenovela Amor à Vida)
- Foto 4 – Personagem Haroldo (programa Chico Total)
- Foto 5 – Personagem Felix (telenovela Amor à Vida)
- Foto 6 – Cena do filme Barravento
- Foto 7 – Cartaz do filme Tenda dos Milagres
- Foto 8 – Cena do filme Cabeça de Nêgo
- Foto 9 – Cena do filme Barravento
- Foto 10 – Cena do filme O Pagador de Promessas
- Foto 11 – Cena do filme O Pagador de Promessas
- Foto 12 – Cena do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol
- Foto 13 – Cena do filme O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro
- Foto 14 – Cena do filme Dona Flor e Seus Dois Maridos
- Foto 15 – Cena do filme Dona Flor e Seus Dois Maridos

## **SUMÁRIO**

1. Introdução.....	13
2. A metodologia.....	34
2.1 O processo de seleção das pessoas participantes .....	38
3. O campo de pesquisa e a análise de dados .....	47
4. Análise de dados: uma escola com arte-educação .....	56
5. A produção audiovisual e as diversidades nas escolas .....	71
6. A diversidade no audiovisual brasileiro.....	83
7. A proposta de intervenção .....	97
8. Considerações não necessariamente finais .....	104
Referências .....	110

## 1. Introdução

As produções cinematográficas, assim como as produções audiovisuais da televisão brasileira – em especial, as telenovelas e as produções que, à época, eram chamadas de minisséries – permearam toda a minha infância e adolescência, e estiveram presentes no início da minha vida e permanecem na minha trajetória, especialmente na trajetória profissional.

Assim como a educação.

Estar ao lado, durante toda a minha terna idade, de mulheres e, a maioria delas, mulheres professoras, foi crucial para que bem antes dos dezessete anos – quando fiz vestibular – eu já soubesse que queria fazer Letras ou História, para preocupação de minha mãe – pedagoga – que não via com bons olhos o seu filho único optar por uma profissão tão digna – nas palavras dela – mas também tão sofrida, injustiçada e mal reconhecida como era – e é – a profissão de professor. Obviamente, não levei tão em conta as preocupações dela, tanto que fiz, no ano de 1990, vestibular para duas universidades. O curso escolhido e, posteriormente, no qual fui aprovado: Letras Vernáculas com Inglês.

À época, eu já tinha plena consciência de que se existisse, em Salvador, o curso de Cinema, como havia em Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, eu não saberia o que decidir, pois, acertadamente, estaria em dúvida se penderia para o audiovisual (que não tinha essa nomenclatura ainda) ou me manteria, de fato, nas Letras.

Como eu já era, aos dezessete anos, formado em Inglês por uma conceituada escola de língua inglesa de Salvador, e como faço anos no mês de fevereiro, em março de 1990, com dezoito anos de idade, com apenas o diploma de língua inglesa no currículo, tive o meu primeiro contato com alunos e alunas, numa sala de aula: eu fui ser professor de Inglês para estudantes do antigo ginásio (da antiga quinta série à oitava série), numa escola particular no bairro onde morava e moro até hoje. Com o início propriamente dito das aulas no Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, pude estar bem mais presente, como professor, nas salas de aula, e tive a excelente oportunidade (tanto nas disciplinas de Educação quanto nos estágios

remunerados – era o início do que era para ser exceção no ensino e se tornou regra: o REDA – Regime Especial de Direito Administrativo) de trabalhar também a língua portuguesa. Inicialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, com a divisão que faziam da Língua Portuguesa em Redação e Gramática e, no Ensino Médio, quase que exclusivamente com Produção Textual e Literatura Brasileira.

Subtraindo a ausência de dois anos de licença para um tratamento de saúde e, há pouco tempo, mais dois anos de licença para estudos do mestrado, incluindo-se aí as licenças prêmios de direito do servidor público estadual que sou, sempre estive na sala de aula, nesse mais absoluto e concreto contato com a educação, nesse processo de ensino e aprendizado, tão bem descrito por Libâneo:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma podemos perceber que o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. (1994, p. 90)

Partindo da consciência de que o professor não é um mero transmissor de informações e, sim, (ou deveria ser) um facilitador do processo de aprendizagem, busquei levar para as minhas aulas – e aqui se soma, aos ensinamentos fundamental e médio, o ensino superior – o pouco da minha experiência como produtor audiovisual que eu tinha na ocasião: apesar de ter terminado, por volta de 2005, a minha primeira especialização em Roteiros para Cinema e Televisão, ainda era raso o meu conhecimento assim como a minha prática no processo de realização cinematográfica, ainda que já tivesse escrito e produzido alguns poucos filmes de curta-metragem.

Contudo, a consciência de que eu estava no caminho certo, quando decidia inserir o audiovisual na programação de algumas das minhas aulas, era evidente para mim. O que me faz concordar absolutamente com ALMEIDA (2004) quando ele diz:

O cinema não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções: ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicitação, demonstração e afirmação de ideias, ou negação destas, mas como produto de cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados (p.32)

Por mais que – muitos de nós – saibamos que o cinema (inclusive, o cinema brasileiro, europeu e de outras nacionalidades, não só se restringindo ao cinema

produzido nos Estados Unidos) é, num maior ou menor grau, uma indústria, que envolve uma variedade de elementos diferentes, desde a publicidade e empresas que investem dinheiro no audiovisual, às firmas/produtoras distribuidoras, indústria essa caracterizada por todo um processo de pré-produção à finalização (etapas cruciais de um filme), antes mesmo de chegar ao consumidor final, que é o público, o que normalmente vai importar, para o receptor de um filme, é perceber que o cinema é “apenas essa estória que vimos na tela, de que gostamos ou não, cujas brigas ou lances amorosos nos emocionam ou não” (BERNARDET, 2004).

Essa afirmação do teórico de cinema francês Jean-Claude Bernardet, que vive no Brasil desde a adolescência, talvez entre em conflito com Milton José de Almeida, que estuda as linguagens verbais, visuais e audiovisuais, principalmente pelo fato de o primeiro nos trazer uma afirmação que, pelo menos através do que possamos interpretar dela, não nos impulsiona a ver o cinema como uma arte que tende muito mais a agregar ao nosso senso (crítico) do que meramente nos provocar a emoção (não que nos emocionar não seja válido, necessário e legítimo), ao passo que o segundo autor afirma que o cinema tem/traz elementos que impulsionam não só a inteligência como também elemento crucial para o que deve ser um processo de ensino e aprendizagem.

Confesso, inclusive, que este segundo pensamento me representa por demais. Pois, em absolutamente todos os momentos em que optei em usar o audiovisual como um recurso didático/metodológico, eu tive plena convicção de que um filme passado numa aula – ou trechos de filmes – era um recurso pedagógico altamente potente, exequível, realmente viável desde que fosse usado de maneira que proporcionasse, de verdade, uma reflexão: um objeto de estudo que possibilitasse, pelo menos, após sua exibição, questionamentos por parte dos alunos.

Ainda mais quando levamos em conta o fato de que vivemos há, pelo menos, duas décadas, numa sociedade midiaticizada. E o audiovisual, bem mais do que em décadas passadas, está inserido nessa midiatização: estamos vivendo uma cultura audiovisual, estamos dentro de uma cultura audiovisual. Pensar cinema, na escola é, portanto, pensar a (numa) democratização dos saberes. Tal fato, inclusive, leva-me a trazer, a este início de explanação, o filósofo italiano Gianni Vattimo e toda sua discussão sobre o papel desempenhado pela *mass media* e o fato de estarmos vivendo num contexto pós-moderno numa sociedade que tende a ser mais transparente.

Sem ser o objetivo desta pesquisa percorrer longamente sobre os estudos de Vattimo e toda a sua referência a autores – muitos deles, também, filósofos - como Heidegger e Nietzsche, trago, brevemente, para análise e discussão, *Sociedade Transparente*, obra na qual VATTIMO (1992), contrariando alguns outros estudos que discorrem sobre os conceitos para modernidade e pós-modernidade, afirma que há um sentido para o termo pós-moderno e que este sentido está ligado exatamente ao fato de estarmos inseridos/vivendo numa sociedade de comunicação generalizada, na qual os acontecimentos são reproduzidos em tempo real, acentuando a sua complexidade, daí a chamada mass media. Segundo ele, a apologia ao pós-modernismo encontra sentido “no fato da sociedade em que vivemos ser uma sociedade de comunicação generalizada, a sociedade dos mass media”. Sobre essa questão, ele diz que:

[...] esta multiplicação vertiginosa da comunicação, este tomar a palavra por parte de um número crescente de subculturas, é o efeito mais evidente dos mass media, e é também o fato que [...] determina a passagem da nossa sociedade à pós-modernidade (1992, p. 12)

A sociedade da comunicação generalizada termina por possibilitar uma visibilidade para as minorias e as subculturas. Segundo Vattimo (1992), as novas visões de mundo acomodaram o requerimento do fim da marginalização cultural. Trazendo, assim, algumas dessas reflexões do filósofo italiano para o cerne principal desta pesquisa – o cinema, a educação e a diversidade – ele ainda afirmará que o espectador é compelido a viver e conviver em meio aos constantes processos de adaptação e readaptação, devido à série de imagens projetadas pelo cinema.

Ele complementa:

Identificar a esfera da mídia com o estético pode, por certo, levantar algumas objeções, mas não é tão difícil admitir semelhante identificação, se se levar em conta que, além de e mais profundamente do que distribuir informação, a mídia produz consenso, instauração e intensificação de uma linguagem comum no social. Ela não é um meio para a massa, a serviço da massa; é um meio da massa, no sentido de que a constitui como tal, como esfera pública do consenso, dos gostos e dos sentimentos comuns. (1992, p.44-45)

Diante deste pensamento de Vattimo, trago para o centro deste capítulo uma necessária e introdutória discussão sobre a relevância social de uma pesquisa cujos objetos de estudo e objetivos a serem alcançados estejam tão diretamente ligados às

formas como os produtos audiovisuais – que são meios de comunicação – são recepcionados e, muitas vezes, produzidos por aquelas pessoas que estão num cenário de ensino-aprendizagem: estudantes e docentes. Eles, estudantes e docentes, inseridos neste contexto da mass media, contexto em que temos a internet e a transformação digital intimamente ligadas, quase que totalmente unidas.

Entretanto, primeiramente, é de grande importância conhecer e entender os números presentes no mercado audiovisual brasileiro, até para que haja uma facilitação em compreender este contexto comunicacional atual. Números gerais estes que são pesquisados e analisados tendo por base os dados econômicos de um país, a bilheteria e tudo que se refere a ela, como, o mais óbvio, o público, além da renda bruta e da renda dos filmes brasileiros lançados no ano – ou no período – de análise, os valores dos ingressos levando em consideração a região geográfica na qual um determinado filme foi lançado/exibido, o imprescindível papel não só da televisão paga – que exhibe produtos audiovisuais brasileiros – como também a análise do protagonismo assumido, nos últimos anos, em especial a partir de 2020, pelas plataformas de streamings.

Para um melhor efeito didático ao perfil desta pesquisa, decido por analisar o mercado audiovisual brasileiro num período que compreende os anos de 2019, 2020 e 2021, pois, até o momento do fechamento deste estudo, não havia dados divulgados no site da ANCINE – Agência Nacional de Cinema – referentes ao ano de 2022.

Em 2019, a população estimada no Brasil era 210.147.125, em 2020 era 211.755.692, ao passo que no ano 2021 sobe para 213.317.639. O salário mínimo era R\$ 998,00, em 2019 e dois anos depois, em 2021, passa para o valor de R\$ 1.100,00. Os agentes econômicos registrados na ANCINE - esclarecendo que são apenas os agentes econômicos de Pessoas Jurídicas – 1.922 e 1.612, em 2019 e 2020, respectivamente, e volta a crescer em 2021, com 1.850 agentes jurídicos.

Tendo por base esses dados econômicos vistos nestes registros, vamos à bilheteria do audiovisual brasileiro exatamente no período estabelecido acima. Os dados do Mercado Audiovisual Brasileiro, referentes à bilheteria, levam em consideração exatos 13 importantes itens para análise, a saber: público geral, público filmes brasileiros, público filmes estrangeiros, participação de público dos filmes brasileiros, renda bruta (em moeda brasileira), renda filmes brasileiros (em moeda brasileira), renda filmes estrangeiros (em moeda brasileira), lançamentos totais,

lançamentos brasileiros, lançamentos estrangeiros, lançamentos brasileiros sobre total porcentagem, ingressos per capita, preço médio do ingresso.

Quando analisamos os números que estão relacionados ao público/participação da população brasileira, é perceptível a queda do número de público pagante: era 176.786.331 em 2019, caindo drasticamente para 39.437,397, em 2020 – quando se deu o início da pandemia do Covid no mundo. Com a relativa abertura em 2021, o número de público pagante para os filmes brasileiros cresce – 52.267.327 – mas ainda muito longe do que era dois anos antes. Esses números, financeiramente expostos, tem-se a renda dos filmes brasileiros traduzidas da seguinte forma: R\$ 331.401.211,43 e 131.413.379,29, dos anos 2019 e 2020, diminuindo para o simplório valor R\$ 15.691.240,20, em 2021, um ano em que os espaços culturais voltaram a, gradativamente, abrir as suas portas para o público, inclusive os cinemas e as salas de arte que exibem filmes, mas que foi também um período dominado – e que continua dominando até o momento – pelo surgimento e permanência das plataformas de streamings, algo que já existia em grande escala antes da pandemia, que cresceu exorbitantemente em 2020, conquistando todos graças ao lockdown – que foi uma medida obrigatória que consistiu no bloqueio total com fins de desacelerar a propagação do contágio do coronavírus, em 2020 – e que não só cresceu como parece ter se estabelecido no cotidiano das pessoas. Ainda neste período compreendendo esses três anos, o Brasil lançou 167 títulos, em 2019, apenas 59 em 2020, para quase alcançar a marca do ano pré-pandemia, quando tivemos 129 títulos brasileiros lançados, em 2021.

Por mais que a pandemia do Covid 19 e o conseqüente fechamento tenham prejudicado por demais a realização das produções artísticas, é notório que a população brasileira consome audiovisual. Assim como consome muita música e também consome (não tanto) teatro. Entretanto, o consumo do audiovisual sempre se manteve num patamar muito elevado, haja vista que a telenovela é o principal produto audiovisual brasileiro por mais de cinco décadas consecutivas, e quando, por uma falha na análise de interpretação, deduzimos que é um tipo de produto fadado ao fim, eis que surgem os streamings e alguns deles terminam por lançar produtos dramaturgicos, alguns destes produtos, novelas e séries feitas exclusivamente para essas plataformas, os quais conseguem uma audiência que nem sempre um produto audiovisual da TV aberta consegue.

De acordo com Mercedes Mendes, gerente de contas do Brasil da BB Media – empresa global de Data Science, especializada em mídia e entretenimento, a qual monitora um número significativo de streamings, em média 2.200 serviços de streaming em mais ou menos 160 países, com sede em Miami, Bogotá, Buenos Aires, Cidade do México e São Paulo – há 62 plataformas de streaming no Brasil, com uma forte tendência a ter esse número elevado por volta de 2024, não correndo o risco, contudo, de vir a se tornar um mercado saturado devido às constantes parcerias que essas plataformas vêm fazendo para inovar-se/manter-se.

O caminho que essas plataformas estão, por ora, seguindo – o qual, a depender das demandas do mercado, pode ser mantido ou ser mudado/transformado – nos remete, sim, aos pensamentos, aos estudos de Vattimo, mas também me traz como complementação do pensamento uma afirmação de Reginaldo Silva (2011, p. 149), quando ele diz que “com Vattimo, o apelo à legitimação das culturas regionais ganha o auxílio dos mass media, de tal modo que ele pode sustentar que a época pós-moderna engendra uma sociedade de comunicação generalizada, a sociedade dos mass media”.

Ciente deste contexto comunicacional moderno, ou, segundo esses autores inicialmente trazidos aqui, um contexto comunicacional pós-moderno, interessava, a mim, um provável projeto de pesquisa no qual três das minhas maiores paixões pudessem estar contempladas para estudo: o estudar e fazer cinema e a educação. Mas não tão somente uma pesquisa que satisfizesse a essa paixão pelo educacional e pelo cinematográfico, mas também, e principalmente, uma pesquisa que, depois de pronta, pudesse, graças a sua relevância social, ser instrumento de leitura e análise para todos e todas que reconhecessem a potência do audiovisual num ambiente de ensino-aprendizagem. Entretanto, eu acreditava, inicialmente, que o caminho mais significativo da minha então provável possibilidade de escrita fosse a produção audiovisual desenvolvida pelos alunos a pedido dos seus professores .

A oportunidade de preparar um anteprojeto de pesquisa surge no momento em que conheço o Programa de Mestrado Profissional em Diversidade, o MPED, do Departamento de Educação, Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Conceição do Coité. Passei na seleção e, insistentemente, bastante (e quase que muito erroneamente) convicto de que esse seria o (único) caminho – o caminho informado acima – dei início às aulas do MPED.

Entre esse processo inicial de pensar e começar a escrever um anteprojeto de pesquisa até o momento de me inserir na pesquisa propriamente dita, alguns muitos meses se passaram, assim como algumas das minhas várias (até então, irremediáveis) convicções foram ficando, aos poucos, de maneira prazerosamente gradativa, pelo chão ou, numa expressão bem mais literal, na lixeira do meu computador: eram convicções que não valeriam a pena manter-me fiel a elas, pois novos horizontes foram se mostrando e se abrindo para mim e eu pude perceber, aceitar e concordar que, se eu trilhasse um caminho no qual a experiência dos professores e das professoras com o audiovisual, no cotidiano pessoal e no seu cotidiano profissional – junto ao seu alunado – acoplando, à observação desse caminho, um estudo sobre ele, o audiovisual, e sobre a formação de professor, eu conseguiria trazer, a minha pesquisa, uma relevância muito maior do que aquela que seria trazida se eu me mantivesse – e me restringisse – a uma análise única de como o audiovisual era (se de fato era) produzido nos ambientes escolares.

Com esta decisão e com uma nova concepção do que seria (ou poderia ser) a minha escrita, a recepção, o consumo e a circulação dos produtos audiovisuais ganharam, merecidamente, um protagonismo nesta pesquisa, protagonismo dividido com dois outros elementos essenciais a esse meu estudo: a educação e a diversidade. Com este multiprotagonismo estabelecido, as ações práticas relacionadas à pesquisa foram iniciadas: era de uma urgência contida eu saber, principalmente, como questões relacionadas à diversidade eram (se eram) trabalhadas e, se de fato eram, até que ponto os prováveis produtos audiovisuais – consumidos e/ou produzidos nos ambientes escolares –possuíam uma coadjuvância ou se tinham, de fato, um protagonismo.

Todavia, saber onde eu – enquanto pesquisador – e o tema de estudo da minha pesquisa estavam inseridos dentro do universo acadêmico brasileiro me levou a um elucidativo processo de revisão sistemática, o qual foi iniciado próximo ao término do primeiro semestre do curso. Era, obviamente, necessário comprovar a relevância científica desta pesquisa. Mas, para isso, alguma metodologia de revisão sistemática precisava ser pensada e colocada em prática para chegar aos resultados que serão, mais à frente, informados e percorridos.

O fato era: eu estava à frente de uma pesquisa na qual o audiovisual e a educação são os protagonistas. Porém, era trazida por mim, para fazer parte deste protagonismo, a diversidade. O multiprotagonismo da pesquisa havia sido

estabelecido. Contudo, outros elementos não tão coadjuvantes assim – mas não, necessariamente, protagonistas – precisavam ser, também, considerados, a exemplo da questão cultural, da produção cinematográfica e a formação de professores.

Partindo deste contexto e entendimento, as palavras-chaves foram determinadas.

As primeiras foram: “cinema”; “educação” and “cultura”. E o recorte temporal pensado e aplicado, para tal pesquisa, foi entre 2016 a 2020. O repositório usado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), catálogo este que disponibiliza teses e dissertações de todo o Brasil. Um filtro importante para essa pesquisa foram os programas de educação brasileiros.

As teses e as dissertações que não tinham, nas suas palavras-chaves, os descritores mencionados, foram sumariamente descartadas. As que tinham, os resumos foram lidos e analisados. Aqueles trabalhos que possuíam, nos seus resumos, relação com os objetivos que se aproximavam da minha pesquisa, foram não só mantidos como lidos. Entretanto, por mais que os descritores iniciais fossem de grande importância para a temática da minha pesquisa, ainda senti – talvez pela quantidade, considerada por mim pouca, de trabalhos para análise – necessidade de tentar entender o contexto do resultado se uma dessas palavras fosse mudada. Assim o fiz: substituí a palavra-chave “cultura” por “produção audiovisual”.

Informo, contudo, que: mantendo as palavras-chaves iniciais e o recorte temporal de quatro anos – 2016 a 2020 –, 79 trabalhos – entre teses e dissertações – surgiram como resultado da pesquisa. Buscando pelas palavras-chaves, presentes nesses 79 trabalhos, esse número caiu para 24 produções. Seguindo a metodologia de análise dos resumos, o número decaiu para, apenas, 10 trabalhos, os quais foram mantidos para uma posterior e minuciosa análise.

Considerando, obviamente, um resultado numérico um tanto quanto ínfimo, tomei a decisão informada acima: a de trocar o terceiro descritor pelo descritor “produção audiovisual”.

Com esta ação feita, 33 trabalhos surgiram como resultado da pesquisa, ainda mantendo o mesmo recorte da primeira busca e procurando trabalhos nos programas de educação, assim como mantendo a CAPES como o repositório básico de busca. O mesmo procedimento para a análise das palavras-chaves e, posteriormente, os resumos.

Algo interessante aconteceu com essa busca, pois, se fosse mantida a análise pelas palavras-chaves presentes naquelas teses e dissertações, absolutamente nenhum trabalho teria sido selecionado. Ainda assim, resolvi ler todos os resumos, já que o número relativamente baixo de resultados – 33 – possibilitou-me a leitura.

Resumos lidos, apenas um trabalho mostrou relação aos objetivos da minha pesquisa.

Não muito confortável com os resultados até então obtidos, e ainda mantendo o repositório da CAPES, analisei a possibilidade de uma mudança de estratégia, no que se referia aos descritores e, assim, mantive a essência dos descritores iniciais, mas mudando-os para: “formação de professores”, “cinema e audiovisual” and “comunicação e informação”. Optei pela retirada do descritor “educação”, já que, ao incluir formação de professores, deduzi que muitos seriam os trabalhos que viriam e que teriam, na sua origem, questões educacionais discutidas em paralelo com as temáticas audiovisuais. E mantive o recorte temporal das outras pesquisas feitas anteriormente.

Pela quantidade de descritores, os resultados iniciais alcançados foram bastante intensos. E a necessidade de filtrar – ainda nos descritores – pareceu inevitável. Foi mantido, apenas, “formação de professores”, “cinema e audiovisual” como os descritores dessa nova tentativa de busca.

Um número pequeno de pesquisas aparece: 13 trabalhos. E, desse número, seleciono 04 trabalhos, seguindo as metodologias relacionadas às palavras-chaves e aos resumos.

No intuito de encontrar outras pontes para a minha linha de pesquisa, fiz uma busca no repositório GESTEC – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, e encontrei um único trabalho que, através da leitura do resumo e posterior leitura de alguns capítulos da dissertação, pareceu dialogar com a pesquisa desenvolvida por mim. Contudo, indo ao repositório BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – e ampliando o recorte temporal, encontrei um trabalho – uma dissertação – bastante necessário à minha pesquisa, mas datado do ano 2000. Por outro lado, mais cinco trabalhos encontrados nesse repositório aparecem – após análise e posterior leitura – como necessários para o meu estudo.

Com um total de 22 trabalhos disponíveis para análise, e ainda acrescentando a tese de doutorado do autor Sérgio Rizzo e a dissertação de mestrado e a tese de

doutorado da autora Rosane Vieira – os três trabalhos citados foram/são estudados por mim em vários momentos anteriores ao momento de realização da revisão sistemática – fiz a leitura de cada um deles, procurando compreender os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelos autores e pelas autoras.

Foi a partir do estudo desses autores e dessas autoras que eu pude não só entender o contexto da educação audiovisual no Brasil como foi determinante para que eu percebesse em que lugar, dentro do campo dos estudos acadêmicos brasileiros, estava a minha pesquisa. Inclusive, foi possível perceber também que, na relação educação e cinema, o cinema existe, está presente nos ambientes educacionais, em especial, no espaço sala de aula, porém, sendo rotineiramente utilizado como pretexto ou, ainda, como um prólogo para a realização de várias outras atividades escolares, muitas delas, sem nenhuma relação com a teoria e/ou prática do audiovisual.

Sendo assim, antes de discorrer sobre os trabalhos que dialogaram com o meu estudo, creio ser relevante informar que, dos trabalhos selecionados, foram poucas as teses/dissertações desenvolvidas e defendidas em universidades/programas nordestinos.

A dissertação de Mestrado do autor Geraldo Magela de Oliveira, por exemplo, é uma produção nordestina: é uma dissertação defendida em 2013, na Universidade do Estado do Ceará, cujo título é *Cinema e Formação de Professores em Cursos de Licenciatura*. Esse trabalho tem como palavras-chaves algo interessante, que não tinha sido visto, até então, no meu processo de revisão sistemática: “formação cultural docente”, “formação profissional docente”, “cinema”, “didática”, “licenciatura”. O autor difere as adjetivações dadas ao nome formação: para ele, a formação cultural é uma ao passo que a profissional já trilha por outros caminhos/conceitos. Entretanto, os colaboradores dessa pesquisa não são, necessariamente, docentes. São graduandos dos cursos de licenciatura: quatro graduandos e cinco graduandas do Curso de Comunicação Social e seis graduandos e quatro graduandas do Curso de Filosofia. O autor objetiva uma pesquisa que tem o intuito de compreender a influência do cinema na vida cultural e na formação pedagógica dos estudantes dos já citados cursos de licenciatura. Ele informa que é uma pesquisa de cunho exploratório, de abordagem qualitativa, e ele baseia seus estudos em Minayo (2007). Um levantamento bibliográfico foi feito, a ida ao campo realizada, onde foi utilizada, ainda com suporte em Minayo (2007), a coleta de dados, e depois a entrevista de sondagem

de opinião assim como o uso da observação participante, instrumentalizadas por dois questionários estruturados e, por fim, para a análise dos dados, o Método de Interpretação de Sentidos, com base em Gomes (2007).

Um dos pontos, nesta dissertação, que dialoga muito com a minha pesquisa refere-se ao fato de que Magela, assim como eu, percebe que a educação não se encontra desvinculada das questões sociais, políticas e culturais e deve ser pensada com base na compreensão do ser humano como produtor de cultura. Desta forma, a problematização da formação docente é trazida para discussão, assim como o autor nos traz um bom diálogo entre cinema e educação, através dos estudos de Duarte (2009), Morin (1997) e Fusari (2009), além de analisar o conceito de formação cultural, através de Pucci (1995), Nogueira (2010) e Almeida (2004), conduzindo a discussão à conclusão de que o cinema é um artefato cultural que, sim, colabora na formação cultural e profissional dos licenciados e das licenciadas: as pessoas participantes da pesquisa. O autor ainda discute o fato das potencialidades cinematográficas, que vão muito além do seu uso instrumental. Ele prova que os espaços educacionais, inclusive a Universidade, não sabem lidar nem explorar o cinema a seu favor, limitando o seu emprego na mediação dos conteúdos, confirmando um caráter meramente instrumental.

O autor discorre de maneira realista e consciente sobre o quanto o mundo – sobretudo, o mundo educacional – está completamente impactado pela globalização tecnológica, midiática, e afirma o quanto essas mudanças são significativas na educação e na formação cultural do professor – remetendo-me a Vattimo, apesar de o filósofo italiano nunca ser citado na pesquisa de Magela – para, em seguida, iniciar uma necessária discussão do quanto (e se) essas mudanças estão ocorrendo nos ambientes escolares e na formação cultural, e subjetiva, de cada docente. E, se estiver, e a depender de como e quanto esteja, vem o questionamento se estas mudanças estão colaborando, de fato, para a formação não só cultural de um ou de uma docente, e principalmente saber se, entre outras necessidades, articular imagens, movimentos e sons, dominar esta linguagem e, ainda, criar espaços para a identificação e o diálogo entre as diferentes formas de linguagem, permitindo que os professores e as professoras se expressem, estão sendo ações que estão propiciando o desenvolvimento de uma consciência crítica docente.

Entretanto, o ótimo trabalho desse autor não pretende seguir até o campo de estudo das produções audiovisuais desenvolvidas pelos docentes, junto aos seus

alunos e alunas, nos ambientes escolares, que é uma das discussões trazidas por mim a esta pesquisa. Porém, por trazer uma reflexão analítica sobre a formação (cultural e profissional) de professores e a relação dessas formações com o cinema, destaquei esse estudo como um material que me ajudou a refletir sobre como o cinema influencia na vida cultural da formação pedagógica dos futuros professores e futuras professoras participantes da pesquisa e, ainda, entender como a experiência do espectador de cinema é importante do ponto de vista da formação cultural, sendo a pessoa docente ou não.

Na dissertação *Linguagem Cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino*, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Maria dos Anjos Pereira Rodrigues (2016) usa as palavras-chaves “Linguagem cinematográfica”, “formação de professores”, “recurso pedagógico”, “ensino” e “aprendizagem”. A autora registra os resultados sobre como os professores reconhecem as potencialidades da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico em sua prática de ensino. O contexto da pesquisa se constitui em um curso de formação continuada de professores como espaço de construção e verificação dos saberes do corpo docente, relacionando o cinema às potencialidades que podem se configurar com esse recurso. Para atingir os objetivos propostos de compreender como os professores de educação básica reconhecem as potencialidades da linguagem cinematográfica na sala de aula, a pesquisa de Rodrigues foi estruturada em cinco seções: Narrativas por meio da imagem / Formação de Professores / Percursos Metodológicos, na qual a pesquisa qualitativa aconteceu e o instrumento de pesquisa empregado foi o grupo focal / Resultados da Pesquisa / e a quinta seção: as Considerações Finais.

A dissertação de Rodrigues foi importante para meus estudos pois, através dela, foi possível entender como se dá a observação das participantes da sua pesquisa e qual a percepção que elas têm sobre a linguagem audiovisual como um elemento para dinamizar suas práticas pedagógicas, além da compreensão semântica da linguagem audiovisual como um novo indicativo para formação de professores. Seguindo este caminho, seu trabalho está bem mais focado nas categorias ensino/aprendizagem e formação de professores, nos oferecendo uma aprofundada análise da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico. O objetivo principal

da pesquisa foi compreender como os professores de educação básica reconhecem as potencialidades da linguagem cinematográfica no ambiente da sala de aula.

Na dissertação *Cinema e Educação: Uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Adriana Marques Ferreira (2009) procurou identificar as contribuições do curso de Pedagogia na compreensão de códigos cinematográficos que permitem a leitura de imagens fílmicas no que diz respeito ao seu potencial educativo. Dois pontos me soaram interessantes no trabalho de Rodrigues. Um curta-metragem chamado *O Xadrez das Cores*, de Marcos Schiavon, foi utilizado para que os sujeitos da pesquisa pudessem fazer uma leitura deste produto audiovisual. Para a análise das informações, foi utilizado o Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989). O segundo ponto que me despertou interesse foi o foco dado, pela pesquisadora, através da análise das informações recebidas, aos tipos de saberes evidenciados na leitura de um filme, e o quanto os/as participantes deste trabalho avaliam a sua formação inicial a partir da relação entre as diferentes experiências vivenciadas, no nível pessoal, formativo e profissional, para se chegar à conclusão de que os saberes dos e das docentes são plurais, dinâmicos e são complementados – e refletidos/incluídos/excluídos – na ação/atuação cotidiana. A autora foi sucinta na escolha/decisão das suas palavras-chave, usando apenas “educação”, “cinema”, “formação de professores”.

A autora traz, no seu estudo, os teóricos da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica e, mais adiante – mas, ainda, dentro da análise do seu referencial teórico – traça um interessante paralelo entre os termos Indústria Cultural e Cultura de Massa, mantendo Luciano Ferreira Gatti (2008) e Walter Benjamin (1990) como base para essa discussão. Mas, não deixa de citar, em momentos da sua pesquisa, as contribuições teóricas de Martín-Barbero (1997), quando se discute os meios de comunicação, e Marcel Martin (1990) quando a linguagem audiovisual é, de fato, trazida à discussão no texto. Discussões estas que, mais uma vez, remetem-me ao início deste capítulo, quando trago os pensamentos/posicionamentos de Vattimo sobre o conceito e a presença da *mass media* na comunicação global.

No campo da educação, a autora traz uma síntese do que foi o Instituto Nacional do Cinema Educativo, que funcionou de 1936 a 1966, e tinha, como meta principal, documentar as atividades científicas e culturais realizadas no Brasil para, depois, difundi-las na rede escolar. E ainda traz os estudos de Belloni e Subtil (2002)

quando passa a discutir sobre o fortalecimento da inclusão dos produtos audiovisuais como recursos didáticos e nos oferece uma reflexão sobre o papel do cinema como recurso didático, ora considerado como protagonista/herói, ora considerado vilão.

Alguns outros trabalhos trazem boas e primorosas discussões sobre a formação do professor, o cinema e os aspectos culturais. Contudo, ótimas discussões que nem sempre se estendiam para o além da recepção cinematográfica, o que, conseqüentemente, fazia com que o diálogo entre mim (minha pesquisa) e eles e elas (autores e autoras desses trabalhos) ficasse com a nítida impressão de um processo dialógico incompleto/interrompido, o qual, acredito, teria se expandido se tais pesquisas tivessem, como meta, ir além da discussão sobre a recepção cinematográfica, atingindo um discorrer que contemplasse a produção cinematográfica, como algumas – apenas algumas – das produções escritas a seguir assim o fizeram. Por isto, não serão – esses trabalhos –, aqui, citados muito menos discorridos.

Júlio César dos Santos (2008), em sua dissertação *Fazendo vídeos no Colégio Ottília: tecnologia e arte como ação coletiva* trata, como o próprio título da pesquisa diz, da prática de fazer vídeos no Colégio Estadual Professora Ottília Homero da Silva, cidade de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, tendo como um dos objetivos diferenciar o que se pode perceber a partir da comparação entre dois gêneros distinguidos como: um vídeo-ficção experimental e, outro, um videodocumentário institucional. Santos aborda a produção de vídeos no âmbito de uma escola pública, partindo da concepção da pesquisa como prática social tendo como aporte teórico os estudos da cultura, da arte e da tecnologia como ação coletiva, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem. Um trabalho que dialogou, em vários momentos, com os objetivos que eu ambicionei com esta minha pesquisa, principalmente por ser um estudo, o de Santos (2008), que se concentra na prática de fazer vídeos por um grupo de alunos de uma escola pública, com o objetivo de encontrar algumas evidências das implicações geradas por tal prática como construção simbólica e ruptura de determinadas situações impostas pelo cotidiano, compreendendo-a como um ato cultural complexo e transformador.

A dissertação de Júlio César Santos dialoga não só com o meu estudo, como afirmo acima, como dialoga também com a pesquisa de Vítor dos Santos Ferreira (2017), intitulada *Paraíso Tropical Vidigal: o documentário na escola entre o projeto e o trajeto*. Esse trabalho tem, como um dos principais objetivos, identificar os possíveis

desdobramentos político-pedagógicos da experiência de produção de documentário na escola, a partir do documentário *Paraíso Tropical Vidigal*, como também investigar as interferências político-pedagógicas que o cinema documentário provocou no espaço-tempo da escola e da educação e também nas relações entre os participantes do projeto. O documentário contou com a participação dos alunos da escola, além da participação constante dos docentes dessa escola municipal, localizada no bairro Vidigal, no Rio de Janeiro, onde o autor da dissertação atuava à época da realização da sua pesquisa. Ferreira utiliza, principalmente, os estudos de Agamben (2005) e Benjamin (2009) para discorrer sobre as questões voltadas à infância e à educação, traz Bhabha (2005) para discutir o papel da cultura e, para discutir documentário, os estudos de Carvalho (2008), Nichols (2016) e Rodrigues (2015).

Por outro lado, “... *Gravando!!!*” *O cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual*, da autora Ana Paula Trindade de Albuquerque (2012), tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, já na leitura inicial do resumo da tese, e no decorrer do seu estudo, é percebido que não há nenhuma referência/experiência com a produção fílmica/audiovisual. Contudo, exatamente por ser um trabalho que contempla cinema – tanto o documentário quanto e, principalmente, o cinema educativo – e sua recepção na educação, e por ser um trabalho do Nordeste, baiano, ele não só foi lido como também foi mantido como referência à minha pesquisa. A autora objetivou um traçado de perspectivas para uma educação pautada no audiovisual, visando ampliar as discussões acerca das relações entre cinema, documentário e educação, considerando a linguagem cinematográfica e seus significados no espaço educativo. Para atingir seu intuito, ela traz Aumont (2011) – que eu também trago a minha pesquisa – e Marie (2011) para discutir análise fílmica e, para os estudos sobre discurso, Fernandes (2007) e Orlandi (2005).

*A comunidade escolar e a produção de narrativas audiovisuais: análise, uso, criação e produção em oficinas formativas* é uma dissertação de Cristiane Oliveira Brito, apresentada ao GESTEC – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Departamento de Educação UNEB, Campus I, cujas palavras-chaves, de imediato, exatamente desde o primeiro momento em que esse trabalho me foi apresentado, chamaram-me a atenção. São elas: “educação audiovisual”, “identidade”, “protagonismo juvenil”. Especialmente pela última. Outro ponto desta pesquisa que muito me interessou e que muito se aproxima das minhas habituais atividades

extensionistas, dentro da universidade na qual trabalho, refere-se à aplicação das Oficinas Formativas em Vídeo, nas quais a comunidade escolar, segundo a autora, produzia narrativas audiovisuais sobre si mesma, suas questões, seu entorno e seu contexto. Entorno, na pesquisa de Brito, lê-se comunidades próximas ao Castelo Branco, um bairro periférico de Salvador, localidade que conheço, mesmo não sendo morador de lá.

Brito tinha como objetivo, durante a realização desse trabalho, compreender e refletir, através da construção de produtos e processos audiovisuais, totalmente realizados pelos sujeitos da comunidade escolar, sobre o papel do processo desse tipo de aprendizado na percepção de si e do seu ambiente social e pessoal. A estratégia que ela usa para isso são as oficinas formativas. No decorrer da leitura da dissertação, estudos de Paulo Freire, Nestor Garcia Canclíni, Henry Jerkins, Isa Trigo e Lúcia Santaella são apresentados e discutidos como as referências teórico-metodológicas utilizadas por Brito.

Trago, ainda, a dissertação *Produção audiovisual na Universidade de São Paulo*, de Domingos Luiz Bargmann Netto (2000), apresentada ao Programa Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo. Tendo por base as várias palavras-chaves desta dissertação, a saber: “audiovisual”, “cinema”, “documentário”, “história da USP”, “televisão”, “Universidade de São Paulo”, “vídeo”, a pesquisa procura focar os aspectos práticos da produção audiovisual, destacadamente em vídeos, no ambiente acadêmico da Universidade de São Paulo. Esse trabalho soou importante para minhas leituras, pois o autor defende o fato de que a universidade, ambiente onde se desenvolve a Ciência é, também, um ambiente propício às atividades relacionadas ao audiovisual. A pesquisa ainda indica a necessidade de se estabelecer políticas para o audiovisual nas universidades. Algo que, no decorrer dos capítulos presentes neste meu texto, indico e também defendo, mas não unicamente para as universidades, como também para toda a educação básica.

Por fim, dentre esses trabalhos iniciais apresentados, discorro sobre a dissertação de mestrado e a tese de doutorado da autora Rosane Meire Vieira de Jesus, ambos os trabalhos apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A dissertação, apresentada em 2007; a tese, em 2012.

A dissertação *Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica*, cujas palavras-chaves são “documentário”, “práxis pedagógica”, “experiência estética”, “cultura das mídias”, “tecnologia de informação e comunicação”, “linguagem cinematográfica”, traz uma abordagem qualitativa, discutindo os significados e sentidos que os professores e as professoras atribuem ao uso do cinema documental trabalhado/utilizado em sala de aula, buscando, também, analisar sua utilização pedagógica como possibilidade de aproximar, através de uma experiência estética, a educação escolar a uma práxis. Trazendo, principalmente, os estudos de Nichols (1988, 1991), a autora faz um necessário trabalho de historicização para o conceito (e a evolução) do documentário. Através de Gadamer (2005), a autora nos traz a filosofia hermenêutica acoplando-a, necessariamente, às questões educacionais, culturais e artísticas, em que *artísticas* irá se referir ao cinematográfico. Alguns autores cujos estudos se encontram também presentes na minha pesquisa. Talvez não tanto Gadamer mas, essencialmente, Heidegger e Larrosa quando a hermenêutica ocupa o centro da discussão.

Já a sua tese *Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação* tem, como intenção, a construção conceitual da expressão *experiência fílmico-pedagógica*, analisando dois aspectos relacionados ao audiovisual que se mostraram presentes na minha pesquisa: a recepção e a produção de um filme. A tese doutoral de Vieira teve, como *locus*, os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nos municípios baianos de Irecê e de Tapiramutá.

Dois aspectos me agradam muito nesse trabalho: o fato de os participantes serem de municípios baianos e o fato de os participantes especificamente de Irecê terem trabalhado, nos chamados pela autora de Grupos de Estudos Cinematográficos, com três obras do cinema de grande relevância: o filme nacional *Cinema, Aspirinas e Urubus*, a excelente obra cinematográfica britânica *As Horas* e o também brasileiro *O ano em que meus pais saíram de férias*.

Diante do exposto, posso afirmar que ficou perceptível, durante o processo de revisão sistemática e de levantamento bibliográfico e durante o processo de recortes e de seleção dos materiais a serem estudados, que existem, sim, pesquisas que trabalham os aspectos de recepção e produção audiovisuais com um cuidado teórico e metodológico necessários e condizentes às pesquisas acadêmicas. Entretanto, muitos são os trabalhos de pesquisa que transitam, unicamente, pelo caminho da

recepção cinematográfica pelos discentes e pelos docentes e poucas são aquelas pesquisas que se aventuram pelo complexo processo que envolve uma produção audiovisual.

Discussões tendo a diversidade no audiovisual brasileiro como a protagonista da pesquisa? Pelo menos nos trabalhos pesquisados e nos que foram selecionados para estudo, absolutamente nada!

Além dessas autoras e desses autores – e suas teses e suas dissertações – que eu trouxe, até então, outros autores e outras autoras foram de grande importância para a escrita desta dissertação, desde aqueles e aquelas que eu já conhecia, dos meus estudos progressos sobre cinema e toda a sua teoria e prática, aos/às que têm suas pesquisas focadas na educação, mais precisamente no que se refere à formação de professor e aos estudos de currículo. Contudo, para aquele primeiro momento de pesquisa, que foi a ida a campo, os estudos epistemológicos foram os meus guias: Gadamer e Heidegger, a princípio, mas, decididamente, Jorge Larrosa, na maior parte do tempo.

Estudar os pensamentos de Larrosa sobre experiência e o saber da experiência, entender que é mais interessante pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* e aceitar que pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002) foram ações decisivas para que a análise dos dados da minha pesquisa adquirisse um entendimento e uma significância maior para mim.

Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre a análise dos dados e o quanto de enriquecimento esses dados trouxeram a esta pesquisa, e até antes mesmo de discorrer sobre o processo de escolha/seleção dos participantes deste estudo, informo que algumas questões me nortearam para o início do processo de pesquisa, como o fato de o audiovisual ser trabalhado em sala aula, dos anos iniciais ao ensino superior, no âmbito tanto da recepção quanto da reflexão cinematográfica. Contudo, em muitos ambientes de ensino, inclusive no ensino superior, o audiovisual também existe enquanto realização/produção cinematográfica, o que me leva a deduzir que, se o docente entende a relação inerente que há entre a recepção, a circulação, o consumo e a produção dos produtos audiovisuais, ele conseguirá promover, junto ao seu alunado, uma produção cinematográfica/audiovisual mais segura, pois, por mais que muitos profissionais da educação, mesmo sem nenhum ensinamento formal da linguagem audiovisual, provoquem nos alunos e alunas, e produzam, junto a eles/elas,

inúmeras atividades práticas de cunho cinematográfico, entendo que quando a gramática do audiovisual é, pelo menos, conhecida, as chances de existir um produto audiovisual que possua características de linguagem audiovisual sejam um tanto quanto maiores se o inverso persistisse: a ausência de um conhecimento mais sistematizável, por parte do docente, desta gramática.

Por outro lado, outra questão norteadora que será desenvolvida nesta pesquisa, independente do grau de conhecimento audiovisual do docente – ou uma total e legítima inexistência desse grau – envolve o fato de as diversidades estarem sendo – ou não – trabalhadas pelos profissionais da educação, com o corpo discente, tendo o cinema e todas as outras possibilidades audiovisuais como recursos para tal trabalho, uma vez que acredito que quando um professor/uma professora conhece, estuda e analisa autores e autoras voltados/as às diversidades, ele/ela terá mais subsídio teórico para compartilhar esses estudos com seus alunos e alunas.

Esta e as outras questões norteadoras percorridas acima me levam ao objetivo geral desta pesquisa, o qual está intrinsecamente ligado a elas, que é conhecer os produtos audiovisuais consumidos pelos professores e pelas professoras dos anos iniciais da educação ao ensino superior – os/as participantes desta pesquisa – e, a partir deste propósito, identificar se questões voltadas às diversidades estão sendo legitimadas/trabalhadas por esses e essas profissionais da educação. Para, a partir desta meta geral, poder ter a chance de não só conhecer o universo audiovisual dos professores e das professoras, assim como entender a(s) forma(s) como esse universo é trabalhado no contexto escolar, conhecer e compreender como ocorre o processo de recepção, circulação, consumo e, em alguns casos, realização dos produtos audiovisuais entre os docentes, na tentativa de identificar se, através destas ações por parte dos/das docentes, a diversidade é trabalhada e, se sim, de que forma ou formas. Para, por fim, propor – enquanto atividade interventiva – não só às/aos participantes da pesquisa, como também a professoras e professores dos anos iniciais ao ensino superior, um curso de extensão que tenha como principal objetivo discorrer sobre educação, diversidade e o uso do audiovisual.

Esta pesquisa tem uma estrutura dividida por capítulos, sendo este o capítulo um, o qual destina às informações preliminares do trabalho, sendo seguindo pelo capítulo dois, no qual apresento o caminho metodológico que foi seguido por mim, momento em que dedico um espaço a alguns conflitos dignos da dramaturgia audiovisual, que estão relacionados ao difícil e cansativo processo que foi conquistar

participantes para esta pesquisa. No capítulo três, por sua vez, abro um espaço para percorrer sobre o campo de pesquisa e a análise de dados, quando trago, com maior frequência, as vozes das pessoas participantes deste estudo. Uma necessária reflexão/discussão sobre a arte e sobre a arte-educação, em paralelo à continuação da análise de dados, trazendo uma reflexão/problematização acerca dos PCN e da BNCC, assume o protagonismo do capítulo seguinte. Já no capítulo cinco, eu trago uma apresentação/análise/discussão sobre as diversidades na educação e na relação com a produção do audiovisual brasileiro, para que, no capítulo seis, haja caminhos para uma análise da diversidade nos produtos audiovisuais do Brasil, em especial o cinema. O sétimo capítulo é apresentado aos/às leitores/as uma proposta interventiva, que é exigida pelo programa de mestrado MPED, intervenção que será realizada ainda neste ano ou no primeiro semestre de 2024, seguindo, assim, para o capítulo final, no qual teço as considerações finais. Finais, entretanto, relacionadas a este momento da pesquisa.

O texto da pesquisa é concluído sendo apresentadas as referências, tanto as literárias quanto as audiovisuais, as quais foram necessárias para a concretização deste estudo, e sendo apresentado também um único apêndice: o questionário estruturado proposto a quem participou desta pesquisa.

É sensato, conveniente e necessário informar – aos leitores e às leitoras desta minha escrita – que mantive, por todo o texto, uma escrita autoral, a qual, por ventura, poderá soar estranha e/ou desrespeitosa ao que costumeiramente conhecemos como linguagem acadêmica. Não há, nas páginas deste estudo, qualquer tentativa de burlar e/ou desrespeitar uma escrita padrão. O que há é uma determinação minha em não ter o meu perfil de escritor burlado e/ou desrespeitado. Daí, esse texto que, acredito, cumpre o papel de mostrar meus pensamentos enquanto professor e pesquisador. Pensamentos científicos, acadêmicos, sim! Contudo, bastante autorais.

## **2. A metodologia**

Este capítulo tem, como propósito maior, discorrer sobre os pormenores que fizeram/fazem parte desta pesquisa. A minha intenção é explanar sobre qual era a minha visão da metodologia a ser empregada, nos momentos iniciais do estudo, e se esta visão foi – ou não foi – mantida e desenvolvida durante todo o processo. Questões como o tipo de pesquisa que, de fato, foi empreendida por mim, não só a caracterização dos sujeitos de pesquisa, mas e, principalmente, os critérios de seleção acompanhados do árduo – adjetivação que será explicada no decorrer do presente capítulo – processo de conquistar participantes, serão pontos descritos/discorridos/analizados a seguir.

Inicialmente, os estudos de Thiollent (1996) eram intencionados para fazerem parte do processo metodológico a ser conduzido na minha pesquisa: eu acreditava que a pesquisa-ação poderia ser o caminho metodológico mais sensato, exatamente por ser ela, a pesquisa-ação, concebida como uma forma de engajamento político,

além do fato de ser um tipo de pesquisa que tem a preocupação de apontar caminhos para uma realidade diagnosticada (Thiollent, 1996).

Robert Yin (2010), a respeito da pesquisa como prática social – autor para o qual também destinei atenção –, diz que essa pesquisa pode dar um caminho para uma jornada na qual tanto pesquisador quanto participante possam caminhar juntos, num processo de conhecimento, aprendizagem e mudança.

Contudo, à proporção que eu estudava os textos que tinham como meta não só descrever a pesquisa-ação como orientar o leitor-pesquisador para a realização desse tipo de pesquisa, na sua própria pesquisa, mais eu fui percebendo que esse tipo específico não soava tão interessante para mim como havia soado nas leituras iniciais. E um questionamento passou a rondar, quase que insistentemente, meus pensamentos: seria interessante para mim – e para minha pesquisa – reunir-me com meus futuros participantes e compartilhar e analisar, por exemplo, todo o projeto elaborado, avaliado pela minha orientadora, e estar, eu, apto a discutir e muito provavelmente aceitar as colaborações que, por ventura, viriam nesses momentos de reuniões e de compartilhamento? Além da óbvia necessidade de não só um, mas vários momentos de discussão para as tomadas de decisões para os planos de ação da minha pesquisa que, diga-se de passagem, dentro do meu ponto de vista, já não seria tão minha pesquisa assim e, sim, de todos/as envolvidos/as no processo, pois seriam pessoas que, repito, poderiam interferir até na escrita?

Informo, necessariamente, que à época da realização deste trabalho estávamos no mais absoluto período de pandemia, quando, aos poucos, de 2021 para 2022, foi acontecendo a abertura e foram sendo possíveis, de maneira segura e gradual, os encontros presenciais. Tal cenário, acertadamente, não traria para mim bons resultados caso o tipo de pesquisa escolhido fosse a pesquisa-ação.

Foi quando entendi (e aceitei) que, num processo de pesquisa, algumas vezes o pesquisador precisa voltar ao seu início, exatamente para aquele início que costumeiramente tende a ser desprezado pelo fato de ser (algumas vezes, erroneamente) considerado primário, ingênuo, até mesmo amador. Considerado assim pelo próprio pesquisador e não por terceiros.

Voltar ao início, neste caso específico da metodologia, significava rever alguns estudos feitos, a exemplo de Vergara (2007, p.47) quando ele diz que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Ele ainda afirma que ela

delineia aquilo que é e aborda quatro aspectos básicos: a descrição (do fenômeno), o registro, a análise e a interpretação desses fenômenos. Nesse contexto, o pesquisador descreve o objeto da sua pesquisa, sem interferência direta e sistemática. Já Barros (2007) discorre que, na pesquisa descritiva, o pesquisador procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Nesse processo retrospectivo de autores e autoras que estudei desde momentos anteriores ao início da realização da pesquisa, acredito ser pertinente discorrer sobre o principal caminho metodológico trilhado por mim: a pesquisa social e a sua capacidade de evidenciar a identidade que há entre o sujeito e o objeto. Sobre isso, Minayo diz que a pesquisa social

Lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (2002, p.14)

A autora ainda discute que entre o caráter distintivo que há entre as Ciências Sociais e as outras ciências, há o fato de ela – a Ciência Social – ser intrínseca e extrinsecamente ideológica.

Na investigação social, a relação entre o investigador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. (2002, p.14 e 15)

Por mais que reconheça a importância que dados numéricos podem trazer a uma pesquisa, é imprescindível afirmar que, durante todo o decorrer do meu estudo, eu não estive preso a eles tanto quanto estive atenta e prazerosamente preso ao discurso, algo que, inevitavelmente, levou-me a uma metodologia qualitativa: pesquisar e entender uma realidade que não pode ser quantificada soava-me – no início da pesquisa – e continuou – por toda ela – soando-me muito mais interessante, necessária, inerente a todo esse estudo. Trabalhar com esse universo de significados (Minayo, 2002) me interessava por completo: conhecer e tentar entender as crenças, os motivos, as inspirações, os valores e as atitudes dos meus e das minhas participantes da pesquisa. Conhecer um universo que, simplesmente, não pode ser quantificado. Por mais que eu compreenda que um conjunto de dados quantitativos e

qualitativos tendem a não se oporem por completo e, sim, até mesmo, complementarem-se entre si. Contudo, ênfase, importava-me ter o significado como conceito cultural da minha investigação.

No seu artigo *Análise qualitativa: teorias, passos e fidedignidade*, Minayo (2011) reflete que para uma análise ser considerada fidedigna, ela precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa: os verbos compreender e interpretar; os substantivos experiência, vivência, senso comum e ação social. Um processo que costumeiramente torna a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa não muito simples e longe de ser fácil, fato que faz com que muitos pesquisadores e muitas pesquisadoras encontrem dificuldades em como tratar os achados empíricos e documentais coletados nos seus estudos. O que difere, neste ponto, dos estudos quantitativos, cujos dados colhidos de forma padronizada e tratados com técnicas de análise modernas oferecem, ao pesquisador, certa segurança no que refere à veracidade do que fora coletado como dá, também, a sua pesquisa, fidedignidade. A autora finaliza, discorrendo que “no caso da pesquisa qualitativa muitos outros problemas dificultam saber de antemão se as informações recolhidas e as análises elaboradas poderiam ser consideradas válidas e suficientes.

Todavia, justamente pelos estudos qualitativos possuírem tal natureza que são eles os que utilizei durante o processo de realização desta pesquisa. Estudos que pudessem me possibilitar conhecer e ter a esperança de entender como o eu de cada participante responderia diante de provocações pensadas e registradas num formulário que foi, no decorrer da pesquisa, lido e respondido por cada uma das dez pessoas participantes deste estudo, mesmo eu tendo consciência de que este eu comumente se encontra relacionado a um coletivo. Como ainda diz Minayo (2011): toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela – a vivência – ocorre. Porém, concordando com a autora, é necessário compreender a singularidade do indivíduo.

É importante, como já disse anteriormente, que o leitor e a leitora desta pesquisa entendam os caminhos que me levaram, enquanto pesquisador, às tomadas de decisões não só relacionadas ao tipo e ao caráter de pesquisa escolhidos, como também ao processo de seleção dos participantes, à escolha do campo e dos dispositivos, como também e, talvez, uma das etapas mais delicadas de uma pesquisa, à análise dos dados colhidos.

## 2.1 O processo de seleção das pessoas participantes

Marcel Martin, na sua célebre obra *A Linguagem Cinematográfica*, diz, com muita lucidez, que o cinema dispõe de uma linguagem ao mesmo tempo sutil e complexa, capaz de transcrever com agilidade e precisão não só os acontecimentos e os comportamentos, mas também os sentimentos e as ideias (2011, p.264). Partindo deste e de pensamentos semelhantes/próximos a esse, comecei, repleto de esperanças e de certezas, aquilo que seria a *via crucis* da minha procura por pessoas que não só gostassem da temática que estava sendo trabalhada por mim, na pesquisa, como também aceitassem o meu convite para participar dela.

E segui o roteiro que havia planejado e escrito ainda na elaboração do anteprojeto de pesquisa: trabalharia com os professores e com as professoras dos anos finais do ensino fundamental da rede pública da cidade de Conceição do Coité. Em momento algum, cogitei a possibilidade de que esses/essas profissionais, mesmo gostando da proposta da pesquisa, não tivessem condições de tempo e, em vários casos, nem condições físicas para assumir mais uma demanda nas suas vidas: participar de uma pesquisa de mestrado de um colega.

Eu precisava de, pelo menos, dez participantes.

No primeiro mês de divulgação do projeto de pesquisa – através de *cards*, rede social Instagram e, a mais eficaz divulgação: o boca a boca – apenas uma professora da rede municipal aceitou – com as devidas ponderações relacionadas ao tempo dela – participar da pesquisa.

Nesta altura, era quase impossível não ceder à tentação de comparar/metaforizar o desenvolver/o desenrolar de uma pesquisa de mestrado com a produção de algum projeto audiovisual. As angústias e aquele desespero contido que, totalmente contra a nossa vontade, nos faz desconfiar de que nada dará certo, ao mesmo tempo em que temos, no íntimo, a certeza de que, sim, de alguma forma, dará certo. Angústia e desespero tão presentes quando estamos à frente de uma produção audiovisual, estavam, naquele momento, presentes exatamente na etapa que era uma das mais esperadas por mim: entrar no campo para pesquisar. E eu só tinha uma participante! A qual fazia questão de me lembrar, quase sempre, de que ela havia aceitado, sim, meu convite, mas, participar, de fato, da pesquisa, só o futuro diria devido às inúmeras demandas que ela possuía. Contudo, já dando ao leitor o *spoiler*: ela participou, inclusive de forma ativa e enriquecedora.

Comprovando que havia cabimento tal comparação, assim como no cinema, precisei, também na pesquisa, estar disposto e preparado para as mudanças que se faziam necessárias naquele momento.

Um roteiro de audiovisual não deve ser inflexível, imutável. Uma produção audiovisual – por mais pensada, estudada, preparada, durante a pré-produção – passa a todo o momento por ajustes e, em muitos casos, por mudanças significativas, as quais podem agradar ou desagradar o realizador daquele produto, normalmente o diretor. Idem para a produção de uma pesquisa de mestrado.

Do projeto inicial até o momento da pesquisa propriamente dita, muitas mudanças se fizeram necessárias, urgentes mesmo, a começar pelo perfil das pessoas que eu queria que fossem as participantes desse estudo. Eu não podia mais insistir naquela restrição: ter, unicamente, docentes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Conceição do Coité.

Inserido totalmente nesta problemática – e sim, no dilema de modificar/não modificar, pois é incrível como nos agarramos a nossas ideias iniciais e, mesmo sendo, elas, muitas vezes, ideias péssimas, desprovidas de discernimento, pois, normalmente, são feitas num ímpeto de se querer não só passar na seleção de um programa de mestrado, mas, também, ter a melhor pesquisa do mundo sobre tal temática – optei por ouvir mais do que persistir em ficar estacionado em algo que, literalmente, não saia do lugar: escutei minha orientadora que, sensatamente, sugeriu (não determinou) que eu não fosse tão restrito assim quanto à formação docente desejada. Questionou-me por que eu não restringia bem menos o perfil das pessoas que eu queria/precisava para participantes da pesquisa, o que possibilitaria a abertura de espaço não só para professores dos anos do ensino fundamental como também para professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, não recusando, inclusive, docentes do ensino médio e do ensino superior que se sentissem aptos a participar do estudo, inclusive professores e professoras que poderiam ser do Território do Sisal – território que é mais conhecido como Região Sisaleira da Bahia, localizado no semiárido baiano, habitado por quase 800 mil habitantes, território esse distribuído em 20 municípios, possuindo, no cultivo/exploração do sisal, sua principal atividade econômica – e, principalmente, docentes que fossem do grupo de pesquisa que eu faço parte – o FEL (Grupo de Pesquisa Formação, Experiência, Linguagens), do Departamento de Educação do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Conceição do Coité.

Assim foi feito: após quase dois meses de suspense quanto a ter ou não ter um número mínimo de pessoas participantes, cheguei a dez participantes que responderam ao questionário pensado e escrito por mim, com a ajuda/aprovação da minha orientadora.

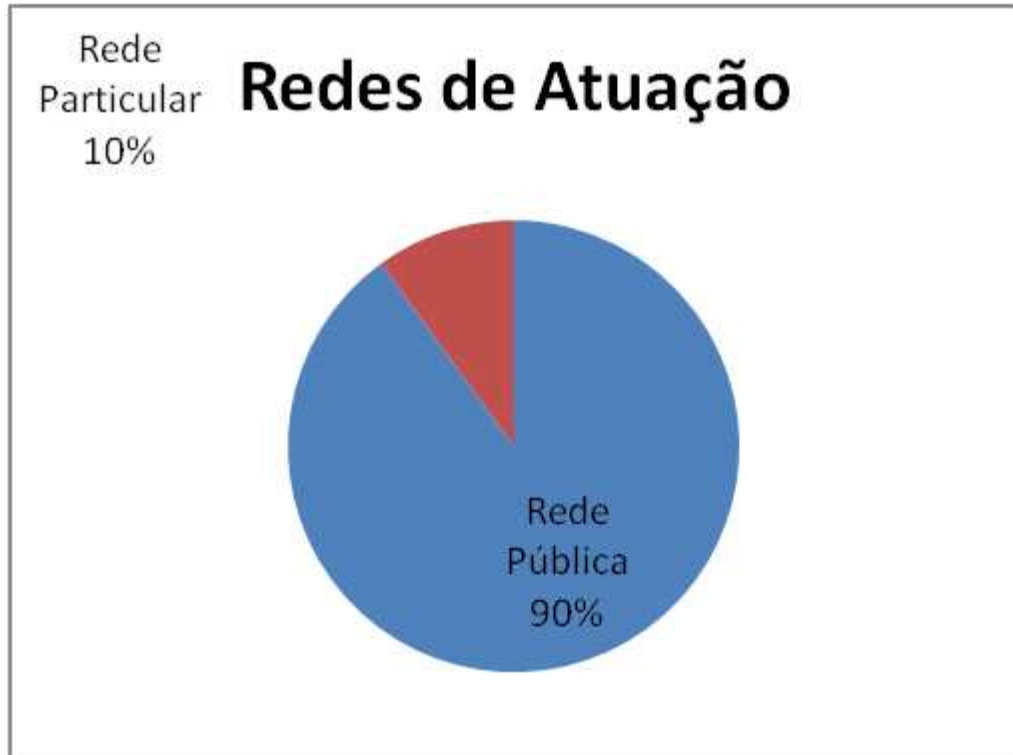
Nesse grupo, duas professoras moravam em Salvador, sendo que uma ensinava tanto na rede pública municipal da cidade quanto na rede pública estadual, para as séries finais do ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto que a outra atuava somente na educação superior, em uma universidade estadual, em um departamento numa cidade do Território do Sisal. Três professoras não só moravam como também atuavam na rede pública de Camaçari, cidade bastante próxima a Salvador, sendo que as três trabalhavam com as séries iniciais do ensino fundamental.

Dentre essas pessoas participantes, tive apenas uma professora que trabalhava na rede particular, com as séries finais do ensino fundamental, em Conceição do Coité, ao passo que, também de Coité, tive como participante uma professora da rede pública municipal, atuante nas séries finais do ensino fundamental e, da mesma região sisaleira, houve mais duas professoras, mais precisamente da cidade de Valente, ambas atuando com a educação infantil e, da cidade de Jeremoabo, que não faz parte necessariamente do Território do Sisal, participou um professor das disciplinas História e Língua Portuguesa, do ensino fundamental, professor que se autodeclarou ser do gênero masculino e gay.

Com a exceção de três professoras, todas as outras pessoas participantes ou possuíam alguma relação de vínculo com o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Educação, em Conceição do Coité ou participavam do Grupo de Pesquisa FEL ou, no caso de quatro participantes, possuíam relação tanto com o mestrado quanto com o grupo de pesquisa citados.

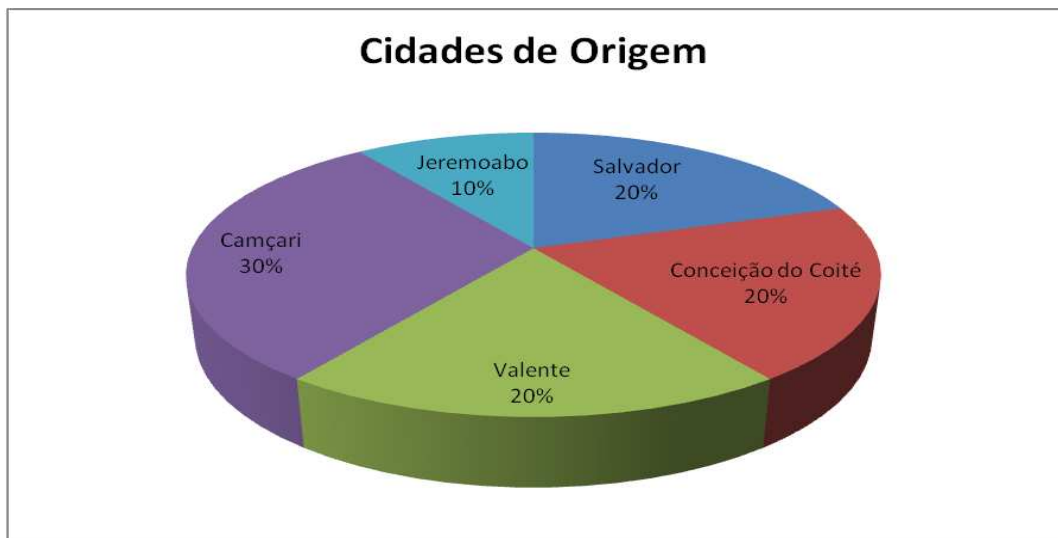
Não houve docentes do Ensino Médio.

Essas informações citadas acima são visualizadas nos gráficos que seguem:



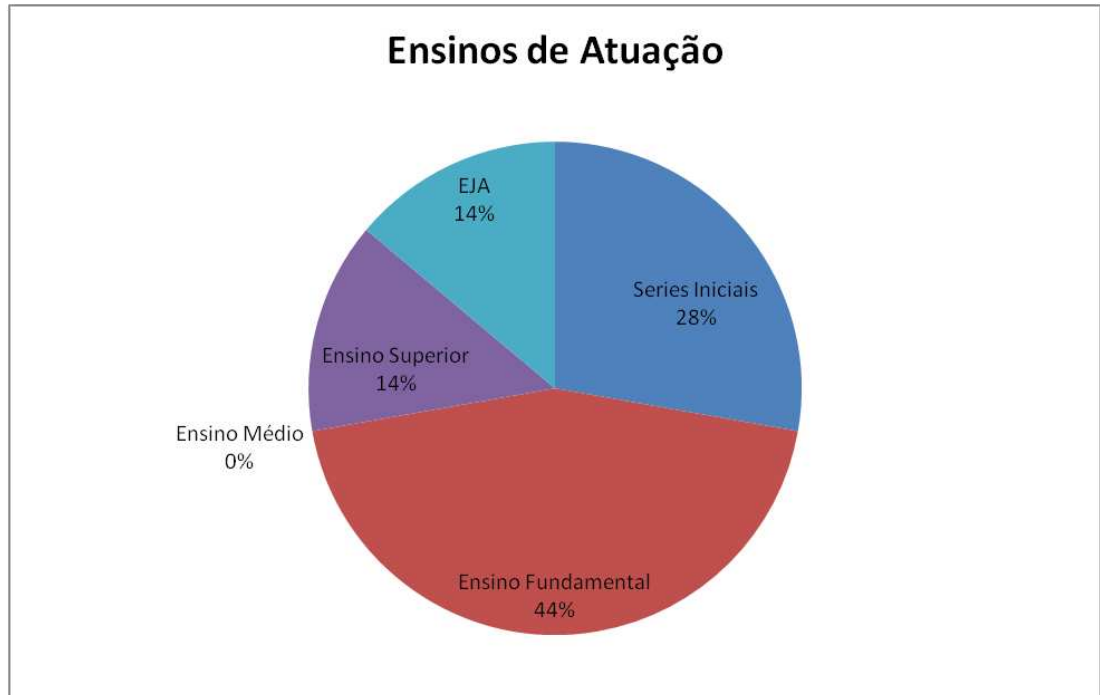
Fonte: Próprio Autor

Gráfico 2 - Cidades de Origem Participantes da Pesquisa



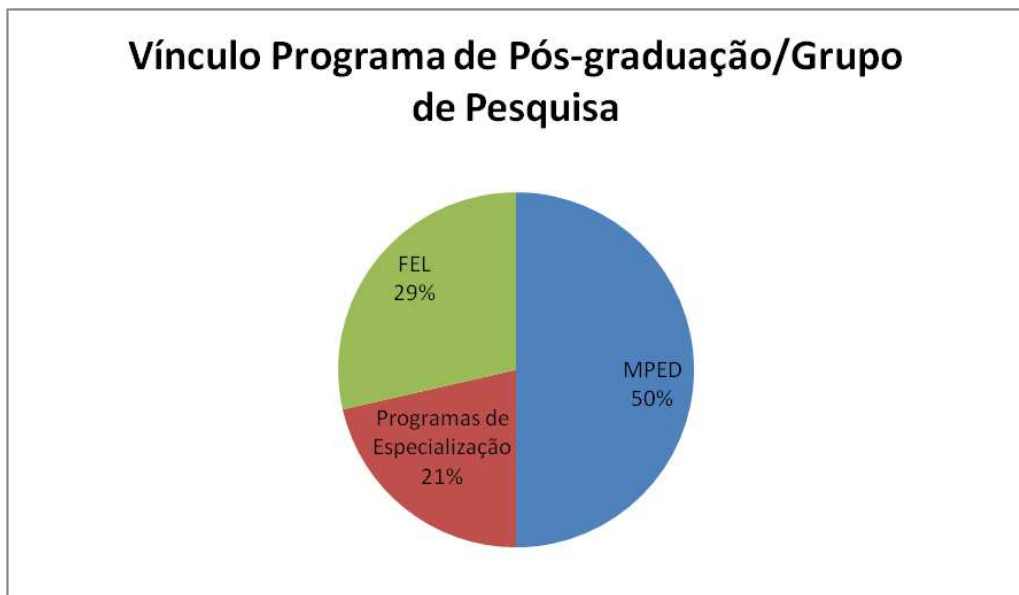
Fonte: Próprio Autor

Gráfico 3 - Ensinos de Atuação Participantes da Pesquisa



Fonte: Próprio Autor

Gráfico 4 - Participantes vinculados a programas de pós-graduação



Fonte: Próprio Autor

Ter dez participantes de contextos educacionais diferentes, e de cidades e regiões também diferentes, com experiências maravilhosamente diferentes, foi de extrema importância para mim enquanto realizador de uma pesquisa que, por mais que discuta audiovisual e educação, tem, como tema protagonista principal, as diversidades. Sobre vivência e experiência, Minayo diz que:

A vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos, (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. (2011, p. 02)

E retomo Larrosa (2002), para quem a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, é algo que se atravessa, que, ao ser feita essa travessia, existirá a (re)significação do ser – este ser, repleto de experiência. Ainda segundo ele, a experiência é o saber que forma e transforma a vida dos homens em sua subjetividade, sem, contudo, confundir os aspectos que tendem por definir experiência de experimento:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que uma homologia (2002, p. 28)

O fato de eu ter tido professores/as participantes desde a educação infantil até o ensino superior foi algo decisivo para que eu pudesse analisar e interpretar os dados de maneira bem mais elucidativa, bem mais fundamentada pelos estudos acerca de vivência e experiência, possibilitando-me uma maior chance de alcançar as metas almejadas por mim durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa:

- Compreender o universo audiovisual dos professores e das professoras, assim como entender a(s) forma(s) como o audiovisual era trabalhado, por esses/as profissionais, no contexto escolar;
- Compreender como ocorria o processo de recepção, circulação, consumo e, em alguns casos, produção dos produtos audiovisuais entre os/as docentes;

- Identificar se, através do uso do audiovisual, questões voltadas às diversidades eram trabalhadas pelos/as docentes e, se sim, como ocorria esse trabalho.

Com o elenco da minha pesquisa formado, eu precisava organizar as premissas que tenderiam a me levar à escolha do(s) instrumento(s) operacional(is) que faria(m) parte do meu estudo e que me levariam, mais uma vez, a Minayo, especialmente quando ela diz, nos seus estudos, que fazer ciência é, antes de qualquer coisa, trabalhar de forma contínua, simultânea, com a teoria, os métodos e as técnicas, em que estas três fases possam se condicionar reciprocamente. Ela diz que:

O modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta de dados [...] A qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (2011, p. 02).

Assim sendo, esse questionário – citado anteriormente – que havia sido pensado e, por sua vez, estruturado, torna-se o meu único instrumento de pesquisa, algo decidido em comum acordo entre mim e minha orientadora, principalmente pelo fato de, através dele, eu ter alcançado as metas almejadas para a coleta e análise de dados.

Estruturei o questionário com questões cujo objetivo principal era não só conhecer o universo, o repertório e a experiência audiovisuais de cada uma daquelas pessoas, como também conhecer a história profissional atual de cada uma delas, em qual cidade trabalhavam, em qual ou quais ensinamentos elas atuavam, se essa atuação profissional acontecia numa rede pública e/ou privada, como era a vida acadêmica delas e, essencialmente, qual o entendimento delas acerca das diversidades e, independentemente do nível do entendimento, se as diversidades eram – e de que forma eram – trabalhadas em sala de aula.

É um questionário composto por 41 questões, nas quais eu sondei, inicialmente, a origem, idade, qual gênero que a pessoa se identifica e qual a cor de pele que ela se descreve, partindo, em seguida, para questionamentos relacionados à formação acadêmica e profissional de cada participante, até que se iniciam questões – objetivas e dissertativas – que transitaram pelo repertório e pela experiência audiovisual no

contexto escolar de cada uma, e se as diversidades eram trabalhadas, qual era a metodologia, a didática e os recursos utilizados para tal fim.

Era interessante/necessário entender, também, como esses/as professores/as entendiam o audiovisual, não tão somente enquanto linguagem e/ou gramática, mas, principalmente, o audiovisual enquanto arte. Por isso nas últimas questões haver um foco maior no entendimento que os/as participantes possuíam sobre arte e sua presença na educação.

A educadora e autora Maria Lúcia de Arruda Aranha afirma no seu livro *Filosofia da Educação* que “a educação é o fator que promove a humanização, socialização e aperfeiçoamento das atividades” (2002). Já Dermeval Saviani (2002) diz que a educação é uma transferência de conhecimento, é o desenvolvimento das habilidades sociais e é, também, o crescimento intelectual. Ainda segundo ele, esse crescimento intelectual representa o cidadão que “consegue se posicionar, que tem uma real noção da realidade em que vive”. Mais adiante, o mesmo autor nos traz um posicionamento que diz que a formação e a promoção humana devem ser o objetivo fundamental da educação.

Esses dois pensamentos trazidos acima, de duas sumidades dos estudos educacionais, dialogam com presteza e coesão com muito do que foi respondido – e defendido – pelas participantes desta pesquisa. Grande parte das perguntas presentes no questionário foi trazida ao trabalho para uma análise e uma reflexão. Para eu ser fundamentado teoricamente, durante o longo processo de análise dos dados, sempre tentando ter a hermenêutica presente, recorri a Gadamer, de forma mais modesta, e a Larrosa, de maneira mais intensa, autor que já vem sendo citado no decorrer desta escrita. Sendo que, sempre que fosse julgado por mim necessário, recorria aos autores e às autoras que discutiam educação, diversidade, educação e diversidade e, essencial ao entendimento desta pesquisa, aqueles e aquelas que discutiam arte-educação e audiovisual.

Inclusive, antes de ser iniciada a análise propriamente dita dos dados da pesquisa, trago a proposta de pensarmos sobre experiência. Mas pensar a experiência com a educação, a experiência com o audiovisual e com a diversidade (ou com o que entendamos por audiovisual e por diversidade). Pensar, também, a experiência própria que cada pessoa traz consigo. Pensar sobre experiência e o quanto ela é determinante com o que experimentamos, com o que provamos (LARROSA, 2002). Foi o que fiz durante todo o processo de pesquisa.

Heidegger comenta que:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (1987, p.143)

Para os autores mencionados nos últimos parágrafos, o sujeito da experiência é fragmentado, inseguro, até mesmo indefinido e, por isso mesmo, alguém capaz de ser atravessado, tocado, suscetível às transformações e, diante disso, muito provavelmente, um sujeito capaz de ser modificado. Conforme diz Larrosa (2002), o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Isto posto, trago, por fim, uma outra reflexão dele sobre o eu e a linguagem, o que pode nos levar a encaminhar tal reflexão para o que vai ser discutido/analísado nessa pesquisa:

A linguagem é condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe, na linguagem (LARROSA, 2002).

### **3. O campo de pesquisa e a análise de dados**

Num trabalho de campo considerado proficiente, o pesquisador vai construindo, segundo Minayo (2011), um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às falas dos outros e se compõem, ou se contrapõem, às observações. O pensamento da autora me faz crer que, na análise dos dados colhidos no momento em que estive em campo, encontrei – e os/as leitores/as desse estudo, espero, também encontrarão – vivências, experiências, sendo elas repletas de riquezas e contradições.

O campo é o lugar e o momento de o investigador estar não só atento e aberto ao que surja durante os momentos de uma pesquisa, como também – e o mais importante/interessante, no meu ponto de vista – abrir mão das suas certezas a favor do que a realidade da pesquisa for lhe mostrando/lhe determinando. Sobre isso, acho pertinente trazer Lévy-Strauss, citado por Minayo (2011):

O trabalho de campo é mãe e nutriz de dúvida (...) antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem produzir contradizer [nossas verdades mais caras].

Essencial afirmar que o campo da minha pesquisa são os relatos das pessoas descritas anteriormente que responderam um questionário estruturado por mim. A história de cada uma daquelas professoras e daquele professor me interessava. A história delas e a dele, ainda mais a relação delas/e com a educação e com o audiovisual. É com base nessa afirmação que se dará toda a descrição e análise, todas as informações e observações que, em vários momentos, serão discorridos neste estudo.

Sendo assim, opto por iniciar a análise dos dados colhidos destacando as respostas e as reflexões da única participante que atua no ensino superior, mais precisamente em um curso de Comunicação Social com Habilitação em Rádio e TV. Ela é bacharel em Jornalismo – é a única participante que não possui nenhuma Licenciatura e é a única também que trabalha simultaneamente com educação e com audiovisual: ela escreve, dirige e produz filmes. Tem 38 anos de idade. Optei também – por questões éticas – a dar nomes fictícios a cada uma das pessoas participantes. Esta professora, por exemplo, se chamará Renata.

Na observação às suas primeiras respostas às questões que tratam mais especificamente sobre repertório audiovisual, fica notório que essa professora do ensino superior possui um repertório mais apurado. Quando feita uma inevitável comparação com o repertório das outras pessoas participantes, fica perceptível que essas pessoas possuem um repertório audiovisual muito mais voltado a uma escola cinematográfica tipicamente naturalista. Renata, por exemplo, ao ser questionada sobre o último filme brasileiro visto por ela, surge o título *Cinema Novo* – um filme do gênero documentário que, apesar de estar no catálogo de uma das maiores plataformas de streaming do mundo, de ser uma produção brasileira recente, de 2016, que mostra o movimento cinematográfico que transformou significativamente o cinema feito neste país, está longe de ser um título procurado e assistido pela grande maioria das pessoas assinantes daquela plataforma – ao passo que os últimos filmes nacionais assistidos, citados no questionário, pelos outros participantes, encontramos títulos desde *Os Parças* – filme brasileiro lançado em 2017, dirigido por Helder Gomes, considerado como comédia – passando pelo necessário e já quase clássico *Carandiru*

– grande sucesso de público e mediano sucesso de crítica, lançado em 2003 e dirigido por Héctor Babenco – ao mais recente *Que Horas Ela Volta*, obra nacional dirigida por Anna Muylaert, lançada em 2015, que conquistou um grande público tanto na sua exibição original – nos cinemas – quanto nas plataformas de streamings onde o filme ainda faz parte do catálogo de títulos.

A professora Renata defende, inclusive, que:

Clássicos como *Satyricon* e, principalmente, clássicos do cinema brasileiro devem estar presentes no cotidiano desses alunos. Trazer, sim, filmes de Glauber, não só para despertar a criticidade, mas também para mostrar a eles como se dá todo processo relacionado aos estudos da linguagem audiovisual para que eles realizem, no curso, produtos com a mínima qualidade técnica.

Concordo com a professora quando ela diz que tais clássicos podem estar no cotidiano audiovisual dos alunos. Entretanto, para se ter a qualidade técnica minimamente almejada pela professora, podemos, nós, professores e professoras, recorrer prazerosamente a um Marcelo Gomes, diretor pernambucano responsável por obras como *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2005) e o mais recente *Paloma* (2022), ou a um Cláudio Assis, diretor também de Pernambuco responsável por clássicos recentes do cinema nacional, a exemplo de *Amarelo Manga* (2002), indo, sem problemas, já que a questão aqui é qualidade técnica, a um Quentin Tarantino, roteirista e cineasta americano cuja cinematografia beira, quase sempre, a perfeição, haja vista *Pulp Fiction* (1994/1995), *Jackie Brown* (1997). Só para citar alguns diretores os quais, pelo menos tecnicamente falando, têm um talento incontestável.

Entretanto, uma questão a ser discutida é simples: não é no tecnicismo que se dá a decodificação imagética.

Essa decodificação acontece quando a linguagem audiovisual é colocada no seu lugar de fala, no horizonte das experiências dos discentes, como também na experiência dos professores, conduzindo essa linguagem para o horizonte muito próprio e individual de mundo de cada aluno, de cada aluna, a fim de que essa linguagem tenha, de fato, sentido, fazendo com que esses(as) alunos(as) se tornem – e se formem – sujeitos da experiência. Sujeito da experiência o qual, segundo Larrosa, será aquele que está aberto à sua própria transformação (2002).

É notória a percepção, quando analisei os dados da pesquisa, que a maioria dessas pessoas participantes compreende a linguagem audiovisual como uma linguagem cotidiana, que faz parte, sim, e muito mais que nas décadas passadas, do

cotidiano do estudante. Elas também compreendem que, enquanto metodologia do ensino, a linguagem audiovisual é uma aliada no processo ensino/aprendizagem, todavia usada quase que exclusivamente como um suporte para a transmissão de conteúdos, conforme diz Duarte:

Os meios educacionais vêem o audiovisual como meros complementos de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito [...] enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. (2009, p.18)

Contudo, coadjuvantes que tendem a continuar assumindo um protagonismo nos espaços escolares, principalmente quando, ao ser perguntado, no questionário, sobre qual seria a maior vantagem de se trabalhar o audiovisual na sala de aula, as respostas foram as seguintes:

- Oito participantes foram contundentes ao afirmar que a grande vantagem é o despertar a criticidade do alunado;
- Uma participante pensa que a vantagem está em reter a atenção dos seus alunos para os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Outra crê que a vantagem está em despertar o gosto pela arte.

Ainda que, mais além nas respostas dadas ao questionário, as participantes e o participante são unânimes ao afirmar que a arte precisa estar mais presente na escola.

Trago, inclusive, uma visão que considero digna, justa e honesta, da Professora Eliana, nome fictício dado a essa educadora, que tem 44 anos de idade, e atua numa escola pública para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma visão que se contrapõe – quase que completamente – da função – ou funções – que a Professora Renata crê que o audiovisual clássico deva ter nos ambientes de ensino:

Admito que, quando eu levo algum filme para ser trabalhado em sala de aula, eu penso muito nos conteúdos que estão sendo trabalhados, ou algum assunto, algum tópico, que eu ainda pretendo trabalhar... Mas, é inviável levar filmes considerados, digamos, clássicos. Eles não vão entender e vai terminar sendo uma atividade em vão. Muitos saem da sala e não adianta nada. Por isso que levo muito mais filmes de desenho, pois sei que eles se divertem, primeiramente, e depois,

quem sabe, com o conteúdo mostrado nos filmes, e com minhas explicações depois, eles não consigam compreender, se divertindo, o assunto da aula.

Mais adiante, num exemplo ainda maior de sinceridade – e que talvez represente o contexto de vários professores e professoras – a Professora Eliana diz que ela própria não entende “absolutamente nada desses filmes que o povo chama de clássico”. E indaga: - se ela tem dificuldades para entender e, muitas vezes, não entende mesmo, por que levar para os seus alunos?

Esse pensamento de Eliana, professora há mais de vinte anos de uma escola pública, me faz, uma vez mais, recordar Duarte, quando ela diz:

Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (como uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que o cinema é diversão e entretenimento [...] Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós professores, faz uso do filme apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos está contido em fontes mais confiáveis (2009, p.70)

Essa questão pontuada acima corrobora para que percebamos que o contexto audiovisual na, pelo menos, maioria dos estabelecimentos escolares – sejam eles públicos ou privados – configura-se da seguinte forma: professores e professoras com um repertório audiovisual menos apurado, às vezes, até conscientes desta situação, porém, presos(as) a uma cultura cinematográfica/audiovisual hegemônica – a estética naturalista. São profissionais da educação que não se planejaram – e com motivos plausíveis para esse não planejamento – para ampliar o repertório audiovisual, levando-me a deduzir que:

- Antes de tudo, essas pessoas precisam conhecer outras estéticas de cinema e vídeo;
- Os cursos de licenciatura continuam não valorizando o audiovisual, já que a escrita continua exercendo um papel de poder;
- A licenciatura não vê o audiovisual como uma forma de pensar o mundo;
- Quase inexistência de políticas públicas para uma eficácia permanência do audiovisual nos contextos de ensino-aprendizagem.

Quatro pontos que merecem atenção e estudos sobre. Contudo, creio, que o poder que a língua escrita exerce na escola se torna um dos pontos mais

preocupantes, exatamente por ser aquele que parece ser o mais enraizado nos conceitos trazidos, valorizados e perpetuados pelos próprios profissionais de ensino. Essa hegemonia é evidente em todos os contextos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Jesus diz que:

Numa escola ainda vinculada à tradição ocidental de valorização da língua escrita, é instigante a possibilidade de uma obra fílmica participar de um processo de educação formal como mais um texto que professor e alunos interpretam (2007, p. 11)

Na sua tese de doutorado, intitulada *O cinema na escola: o professor, um espectador*, Cristina Bruzzo, fazendo uma análise do ensino brasileiro nos séculos passados, ao falar do início do cinema no Brasil e, mais precisamente, do início do cinema como recurso pedagógico, no Brasil, diz que:

O significado cultural, social e econômico do cinema é fundamental no entendimento do século 20, entretanto, a escola passa ao largo deste acontecimento. E, quando os filmes conseguem penetrar na sala de aula, é quase como se já não fossem feitos de imagens, só palavras. (BRUZZO, 1995, p.06)

“E por que o professor busca no filme o que ele não contém?”, indaga Bruzzo, para logo em seguida ela mesmo responder:

Talvez porque ele não consiga “dialogar” com o filme e encare o cinema como um recurso de apoio ao seu labor pedagógico que não contém nada além daquilo que o educador pretende nele buscar: um complemento de sua aula. Algo, desta forma, que não está contido, necessariamente, no que se pode ver na tela. (BRUZZO, 1995, p.95).

Concordando com a autora, chegamos à consequência de que quem perde, em grande parte, é o aluno, quando nos deparamos com o produto audiovisual – seja ele um filme da duração que for, ou trechos de um filme, ou uma série ou web-série – sendo visto pelo docente como um manual didático em forma de imagens (BRUZZO, 1995) ou quando se permite que o conteúdo daquele produto audiovisual assuma – através do seu texto e das suas imagens – o papel do professor, daquele que explica um conteúdo didático: é o uso do filme em sala de aula como aquilo que irá preencher um vazio.

Josy, nome fictício de outra participante desta pesquisa, é professora da rede particular e trabalha com as séries finais do ensino fundamental. Ela tem 32 anos de

idade e nos diz o seguinte, sobre o audiovisual estar mais presente – ou não – no cotidiano escolar:

[...] por mais que a gente, no cotidiano escolar, tenha consciência de que o uso do cinema precisa, e pode, sim, ter a mesma importância que os textos escritos e consagrados, e que se assim fosse a gente podia ter estudantes bem mais preparados e transformados culturalmente, mas ainda assim o que percebemos, até entre nossos colegas, é uma discriminação contra os professores que optam não usar exclusivamente a escrita para trabalhar com os alunos.

Sobre a mesma questão, já abrindo (um necessário) espaço – espaço que será ampliado mais adiante, no decorrer desta escrita – para discutir diversidade, a Professora Fabiane, nome fictício de uma professora de 49 anos de idade, formada em Pedagogia e História, que atua no Ensino Fundamental e também é professora do projeto EJA (Educação para Jovens e Adultos), nos informa que:

Os estudantes apreciam as aulas com audiovisuais, se concentram, interagem, pedem o link nos grupos pra assistir novamente e aprendem muito, e se sentem muito mais motivados do que quando têm de ler inumeráveis textos, às vezes, textos com linguagem de difícil compreensão. [...] Temos excelentes obras literárias, brasileiras e mundiais, mas temos também excelentes obras cinematográficas pra trabalhar muitas temáticas importantes para a juventude. Precisamos explorar mais esses recursos com aulas interessantes e que promovam boas aprendizagens e reflexões sobre a diversidade na nossa sociedade. Acho que agindo assim, a gente consegue mudar algo nos nossos alunos, mas também tenho consciência de que essa mudança também precisa estar em nós, professores.

A resposta dada pela professora Fabiane, especialmente quando ela afirma que o professor também precisa de mudança, me remete aos meus anos de experiência como professor do ensino fundamental e do ensino médio que via, desde os primeiros anos de atividade no magistério, a potência que era a utilização do audiovisual em sala de aula, o quanto que trabalhar com cinema era não só prazeroso – mesmo quando alguns clássicos eram levados à sala de aula, mas sempre contextualizados antes – como também era uma ação que muito aproximava o estudante dos tópicos trabalhados e estudados – nos textos escritos. Essa resposta também me remete, novamente, a Bruzzo, especialmente quando ela afirma, ainda na sua tese doutoral, que a especificidade de ser professor não está rigorosamente no conteúdo transmitido pois, se assim o fosse, qualquer profissional com domínio de

conteúdo de sua área seria um bom educador (1995). Ainda diz, acerca do professor, que:

Ele observa, experimenta: produz saber e fala de educação. É importante examinar como o educador constitui sua atuação de pesquisador, quais os indícios e dados sobre os quais baseia sua análise e funda suas tentativas e inovações (1997, p. 131).

Entretanto, apesar de concordar com o posicionamento de Bruzzo, quando refletimos esta afirmação no contexto audiovisual, o que se percebe é que, de fato, os professores desconhecem que existam outras escolas de cinema. Eles vivem um cinema hegemônico no qual ainda não há espaço para uma democratização cinematográfica, mas, ainda assim, muitos desses profissionais produzem o saber dito por Bruzzo através do produzir audiovisual. Contudo, acredito que o ideal seria que esses professores – não só consumidores e consumidoras de cinema, não só distribuidores e distribuidoras de produtos audiovisuais, muitas vezes produtores e produtoras de audiovisual – conhecessem as outras estéticas/escolas cinematográficas, até mesmo para terem o poder consciente de decisão entre trabalhar, com seus discentes, um título que tendesse mais para uma escola mais naturalista (a bem mais presente no contexto ensino-aprendizagem, conforme já dito) ou algum título que permitisse ao aluno conhecer outra escola de cinema que trilhasse por caminhos não tão comuns, ou totalmente estranhos, à sua realidade.

Esse resultado faz com que deduzamos que, independentemente da forma e/ou das intenções didático-metodológicas do professor, o audiovisual estar na sala de aula sempre como pretexto para algo é a regra nos ambientes de ensino-aprendizagem. Porém, indo num caminho que eu considero um caminho político o qual pode ser considerado oposto a esse contexto que chamo de regra, trago o pensamento de Jesus (2007) quando ela diz, na sua dissertação de Mestrado, que:

Dentre os produtos da cultura das mídias, o filme, cada vez mais financiado pelos grandes monopólios da comunicação, veiculado em três das grandes media, o cinema, a televisão e o computador, e divulgado em várias outras, fascina e torna-se, para os jovens, principalmente, uma grande fonte de informação e de entretenimento. Os espectadores aprendem a assistir aos filmes, a lidar com a linguagem cinematográfica e a ressignificar a língua escrita (p. 23).

Uma ressignificação, importante frisar, que permite que o aluno possa perceber, e experimentar, outras perspectivas de linguagem que não meramente a

tradicional e hegemônica língua(gem) escrita, quando nós, educadores, sabemos, muitas vezes, que nem a própria língua(gem) oral – aquela que o estudante já traz, consigo, inerente a ele, para a escola, para a sala de aula – é validada dentro dos espaços de ensino/aprendizagem: a linguagem – ou as linguagens – que o estudante traz para a escola não é respeitada. Comumente, não é sequer aceita/ouvida, dando margem para que a própria escola seja a propulsora dos mais variados preconceitos, entre eles, o preconceito linguístico.

No que refere, contudo, à presença da linguagem audiovisual na sala de aula, sendo ela usada como pretexto para o entendimento dos mais variados tópicos escolares, ou como um veículo de comunicação usado na tentativa de desenvolver, no alunado, o senso crítico, ou sendo, ainda, usada como prática de socialização (e, aqui, ênfase: prática de ações que visem a coletividade e o esperado/consequente respeito entre as partes que compõem uma equipe), ela, a linguagem audiovisual, está mais e mais presente não só no ambiente escolar, como no cotidiano do aluno e do professor. O cinema faz parte da existência e o seu uso, no processo de ensino-aprendizagem, já não passa mais pelo crivo de ser aceito/permitido ou não, por exemplo, pelos membros de uma comunidade escolar:

A utilização da obra fílmica na sala de aula pode proporcionar aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem a possibilidade de se afastarem de uma prática meramente mecânica e repetitiva, longe das suas vivências ao reproduzir símbolos e conceitos vazios de significação. Como um texto na sala de aula, esse artefato artístico estimula formas de conhecimento que escapam à linearidade da linguagem, desenvolvendo a imaginação do educando. Porém, não basta utilizar, na escola, a obra fílmica para garantir uma nova escola (JESUS, 2007, p. 33)

#### **4. Análise de dados: uma escola com arte-educação**

Conforme a reflexão de Jesus (2014) – de não ser possível utilizar unicamente a obra fílmica, no contexto escolar, para garantir uma nova escola – e diante das reflexões trazidas aqui oriundas de autores como Bruzzo (1995), mas, essencialmente, partindo das falas das minhas participantes e do meu participante da pesquisa, acredito ser mais do que oportuno, necessário mesmo, trazer ao debate reflexivo desta escrita a historicamente quase nunca coesa e coerente relação que há entre a arte e a educação.

Vejamos, inicialmente, o que diz a Professora Marlene, 50 anos de idade, nome fictício de uma professora da educação infantil da cidade de Valente:

Eu decididamente concordo que a arte deve estar mais presente na escola. A arte é transformadora. A gente vê o resultado dessa transformação em cada desenho que as crianças fazem, em cada pintura em tecido que elas fazem, nos momentos de recreação que é quando a gente lá na escola trabalha com arte. Eu me sinto muito bem quando é o dia da recreação artística na escola. Eles se divertem e eu também.

A Professora Fabiane que, conforme já dito, trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental e com a Educação Para Jovens e Adultos, sobre o mesmo tema – a arte na educação – tem o seguinte pensamento:

Pra mim, audiovisual é arte. Aliás, cinema é arte, pelo que já li e estudei sobre cinema. Então, trabalhar audiovisual com meus alunos é estar levando a arte para a sala de aula, para a escola. Os resultados desse tipo de trabalho, com esses alunos, é perceptível. A gente percebe talentos surgindo, que estavam escondidos, e a autoestima deles fica evidente.

Professor Alberto, 37 anos de idade, único representante do gênero masculino participante desta pesquisa, que atua na rede pública municipal da cidade de Jeremoabo, traz a seguinte realidade do contexto educacional da cidade onde ele atua:

[...] ainda assim, acredito que a arte está relegada ao segundo, terceiro plano no processo ensino-aprendizagem. Tem escolas aqui da região que eu sei que nunca na vida trabalhou nada de artístico com os alunos. Talvez, vez ou outra, ações pontuais, mas não cotidianas. A verdade é que o aluno pouco produz de conteúdo artístico, e até as aulas que deveriam dar vazão a isso, não dão, se limitando até a trabalhar só formas geométricas. Arte é transformadora e é uma forma de alcançar a sensibilidade da pessoa. E ela não encontra o devido espaço nas escolas.

Esses três professores, de quem eu trago posicionamentos relacionados à arte e ao audiovisual, nas escolas, são profissionais de diferentes regiões baianas. Os três são da rede pública de ensino, com mais de uma década de experiência e são de cidades diferentes: uma de Valente, outra de Salvador e outro da região de Jeremoabo, também interior da Bahia. Todos eles cientes da importância que o trabalho com e sobre a arte tem dentro de um ambiente escolar. Entretanto, no livro *Arte-Educação*, a autora Ana Mae Barbosa afirma que a evolução do pensamento pedagógico brasileiro é caracterizada pelo desprezo às funções da arte na escola, desprezo este histórico, constante e ameaçador: a arte vista com uma atividade supérflua, um acessório da cultura (2019).

Esse histórico desprezo – muitas vezes camuflado, por décadas, em aulas de Desenho Geométrico no ensino fundamental – terminou por ser – e, em muitos contextos educacionais, por continuar sendo – o responsável pelo quase que total (e fatal para a formação humanística de uma criança) afastamento entre a educação e a arte, principalmente quando temos a consciência – e o meu participante e as minhas

participantes, citado/as acima, através dos seus pensamentos/posicionamentos, também têm consciência disso – de que a arte pode/deve ser usada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da formação de ideias e expressão da criatividade e, se estiver como matéria escolar, que seja uma disciplina essencial para a valorização do pensar no cotidiano educacional.

Barbosa (2019) afirma que, praticamente, desde o século XIX o ensino de Arte esteve presente no currículo escolar, obviamente caracterizado tendo por base os contextos político e social de cada época em questão. Usando do ensino de Desenho – durante grande parte desse período – o objetivo primordial curricular era preparar mão de obra especializada para ofícios profissionais.

A famigerada lei educacional de ditadura militar, oficialmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau – a 5.692/71 – foi a primeira lei que garantiu a obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas. Mas, como era de se esperar – daí a adjetivação famigerada usada por mim – um ensino presente na escola, mas totalmente desprovido de algum teor crítico e/ou reflexivo. A cereja do bolo para decretar a total descaracterização da disciplina Arte: o ensino artístico poderia ser ministrado por profissional de qualquer área. Ou seja, o ensino de Arte era, apenas, um acessório dentro do currículo escolar.

Silva (2004) diz que essa descaracterização da arte tinha como finalidade despolitizar ou “repolitizar”, direcionando o ensino artístico para o patriotismo e para o nacionalismo, desconfigurando, descaracterizando, de fato e com sucesso, quaisquer experiências artísticas desenvolvidas na sociedade.

Contudo, contrariando os anos 1970, as décadas seguintes ficaram marcadas pela redemocratização do Brasil e, em 1982, funda-se a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – a AESP. E, cinco anos depois, a Federação Nacional dos Artes-Educadores – a FAEB – é fundada, assim como várias outras associações em algumas partes do Brasil. Era, de fato, necessária a mobilização dos Artes-Educadores – daí o grande número de associações que surgem neste período – para garantir a permanência do Ensino de Arte no currículo escolar, já que, de acordo com a Lei 9.394/96 – a nova Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional – o Ensino de Arte não estava previsto para ser contemplado como componente curricular da Educação Básica.

As mobilizações/protestos desses profissionais das Artes deram certo: a Arte foi garantida como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino.

Obrigatório, sim! Todavia, texto lei desprovido de quaisquer especificações sobre as linguagens artísticas. Cenário perfeito, este, para o protagonismo de diversos lapsos, de muitas ambigüidades, de desacertos pedagógicos, quando se percebia que concursos eram feitos, Brasil à fora, para preenchimento de vagas para professores de Arte com a mínima exigência de que as pessoas que se candidatassem àquelas vagas tivessem – apenas – formação em alguma licenciatura artística. Dando margem a uma polivalência totalmente não bem vinda para o ensino artístico e que me leva a uma reflexão: até que ponto esta não especificação não terminou sendo um empecilho para uma presença mais efetiva – mais marcante mesmo – do audiovisual nas escolas?

Esta reflexão, inevitavelmente, leva-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ao papel que o Ensino de Arte adquiriu com estes documentos nacionais.

Um fato importante é que, durante a elaboração dos PCN, os Arte-Educadores conseguiram garantir a sua participação no decorrer do processo, tendo, como resultado, inclusive, um livro dos PCN exclusivo da área artística. De acordo com o PCN de Arte, o estudante deve ser capaz de dominar as linguagens artísticas, além de realizar trabalhos pessoais e/ou trabalhos em equipes, com autonomia. O grande – e legítimo – objetivo do ensino da Arte, nas escolas, sejam elas de ensino fundamental ou médio, é que, através desses ensinamentos, o aluno consiga ter consciência, desenvolver e expressar o seu saber artístico. Este saber consiste, ainda segundo o PCN de Arte, que os alunos percebam que existe contextualização histórico-social e marca pessoal (ou marcas de um grupo) nas produções artísticas. Para, a partir desta consciência, poder imprimir a sua marca nos seus próprios trabalhos. É dito, na redação do PCN de Arte, que:

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. Ao observar uma dança indígena, um estudante morador da cidade estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que apenas uma explanação sobre os ritos nas comunidades indígenas. E vice-versa. (PCN-ARTE, Ensino Fundamental, 1997, p. 34).

Para, mais adiante, afirmar que a arte (e o fazer artístico) possui uma função importante num ambiente de ensino e aprendizagem:

Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (PCN-ARTE, Ensino Fundamental, 1997, p. 34).

Quando vamos mais além na leitura da redação do PCN de Arte, mais especificamente no tópico destinado aos conteúdos de arte no ensino fundamental, no subtópico caracterização geral e eixos de aprendizagem, é dito que os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando que o aluno adquira um conhecimento com o qual saiba situar a produção de arte, para, a partir daí, citar que esses conteúdos procurem promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade. Conteúdos esses relacionados às Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. O cinema – ou as linguagens audiovisuais – não é claramente citado. Pelo menos no PCN de Arte para o Ensino Fundamental. Tal menção será encontrada/contemplada nos Parâmetros Curriculares de Arte do Ensino Médio, na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, subdividindo-se em música, artes visuais, dança, teatro e “ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais” (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 42). Inclusive, interessante notar que na própria redação dos PCN de Arte, do Ensino Médio, há claras menções sobre a necessidade/importância de se juntar/acoplar/conectar a tecnologia às outras disciplinas, em especial às outras linguagens:

Ao participar com práticas e teorias de linguagens artísticas nas dinâmicas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se conhecimentos culturais apreendidos pelos alunos em Informática (cibercultura), Educação Física (cultura e movimento corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (cultura verbal, trabalhando inclusive as artes literárias). (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 44)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados, elaborados e publicados no decorrer da década de 1990, mais precisamente nos anos finais desta década. Entretanto, a partir de 2015, mais de dez anos depois da versão preliminar dos PCN, amplia-se um novo processo que marca a história curricular educacional

brasileira: a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Meta principal deste documento a ser planejado, estruturado e lançado: orientar a construção do currículo da Educação Básica das escolas, tanto das públicas quanto das privadas.

É quando conquistas já adquiridas pelos Arte-Educadores são perdidas com a divulgação de uma primeira versão do documento em questão: o Ensino de Arte sai da posição de área e é destinado à área de Linguagens, junto das Línguas Portuguesa e Estrangeira e Educação Física. Com isso, perdem-se – ou, no mínimo, ficam ameaçadas – as dimensões crítica e conceitual, abrindo um retrógrado espaço para práticas artísticas/educacionais pouco contextualizadas, levando à consequência de ter sido o Ensino de Arte o principal tema debatido no CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – que ocorreu em 2015.

No seu texto publicado na Revista *e-curriculum*, a autora Elizabeth Macedo chama a atenção para o controverso fato da atuação de instituições privadas na coordenação da elaboração da BNCC. Macedo (2014) infere que essa participação dos “agentes privados” busca interferir nas políticas públicas para a educação com a finalidade de impor interesses próprios, obtendo, desta forma, controle sobre os currículos. Contudo, a autora considera que:

Um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (2014, p. 1552)

Essa consideração da autora me leva, inevitavelmente, a outras considerações descritas e discorridas por ela, em outras obras, em outros estudos, a exemplo do ensaio intitulado chamado *A Base é a base*. *E o Currículo o que é?*, no qual a autora inicia sua discussão trazendo o simplório pensamento do MEC – Ministério da Educação e Cultura -, à época representando pelo Ministro Renato Janine, de que a educação é a base, fazendo alusão ao recém publicado – também à época – documento que oficializava a BNCC.

Uma afirmação – a do Ministro – que leva a autora e todos nós – educadoras e educadores – a nos questionarmos sobre qual, afinal, é a ideia que se tem sobre educação, e ainda, qual a ideia de educação que o MEC trabalha. Até porque, diante da minha experiência enquanto professor – professor cuja trajetória engloba os três ensinos: o fundamental, o médio e o superior – e diante do acesso que tive aos

pensamentos das pessoas participantes da minha pesquisa, através do questionário aplicado a elas, é possível deduzir que nós sabemos que a BNCC não é currículo! Segundo a redação desse documento, é dito que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16).

Tendo por base a defesa de Greene (1977), acerca do sentido que o currículo precisa/deve ter para que se permita que o aluno compreenda, segundo o autor, o seu próprio mundo de vida, Macedo reflete que:

O conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas. A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. (2018, p. 28)

A inevitável reflexão que se faz, por conseguinte, é se a Base – o documento – contempla a educação que nós queremos propor aos alunos. E ainda: a Base é o currículo, afinal de contas? Pois, na verdade, o foco não é só entender o que é a base, mas, principalmente, pensar como ela vem produzindo sentidos após a sua implantação. Nos seus escritos sobre a BNCC, a posição de Macedo é sempre contrária a uma base em razão de que ela age em uma perspectiva de maior controle dos currículos e, numa tentativa de trazer maiores esclarecimentos sobre tal tema, ela afirma que “a BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 29).

Ao ler o texto da BNCC, especialmente as considerações/orientações que concernem ao Ensino das Artes, fica notória, para mim, a percepção de que Arte pode ser interpretada como uma área de conhecimento comprometida com a ideologia de grupos dominantes: um ensino superficial desprovido do necessário teor crítico e reflexivo. Todavia, ao mesmo tempo, trago mais uma consideração, na verdade, um convite de Macedo quando ela nos convoca para “uma chamada para que a escola se abra ao que não pode, nem muito menos deve, ser planejado, projetado e essa chamada anima um sentido de educação como subjetivação” (MACEDO, 2018, p. 29).

O fato é que aspectos voltados à subjetividade e, principalmente, às diversidades tornam-se ameaçados de não existirem quando se tem interesses hegemônicos privados na elaboração de um documento pedagógico tão importante no qual se discute as bases para uma educação ampla e pública, um documento que recebeu diversas – e esperadas – críticas logo após a sua divulgação. Pois, por mais que saibamos que a BNCC é, sem sombra de dúvida, uma conquista para a educação brasileira, não é possível não se atentar ao preocupante fato de que ela é fragmentada, falha: ela não visibiliza questões relacionadas/voltadas à identidade de gênero e orientação sexual, só para citarmos algumas das suas grandes/graves falhas. Temas que gritam por mais discussões nos ambientes escolares e a BNCC se abstém de colocá-los na ordem do dia.

Diante – e por conta – disso, uma discussão de qual tem sido o lugar da obra de arte precisa estar constantemente presente seja no próprio ambiente escolar, entre os professores e seus pares, como também em trabalhos com características acadêmicas, como esta pesquisa em questão. Ainda mais quando temos total ciência – como foi discutido, aqui, anteriormente – de que não existe, nas licenciaturas (excetuando, obviamente, as licenciaturas relacionadas aos estudos artísticos) uma formação estética. Se ela – esta formação – não é recebida nos cursos de graduação em licenciaturas, como, professores e professoras, trabalhará-la com os alunos?

Desta forma, trago algumas definições de arte e algumas definições de educação, definições de autores e autoras que são conhecidos e conhecidas, alguns(mas) deles(as), exatamente por acreditarem no quão benéfico é a presença da arte-educação na escola. Barbosa (2006), por exemplo, afirma que arte é a criatividade e desenvolvimento cognitivo que leva a atos e ideias. Uma definição revolucionária, política, que encontra concordância em Duarte (2007) quando ele diz que a arte tem por objetivo expressar a visão humana em uma criação, para, mais além, complementar seu pensamento ao dizer que ela – a arte – ainda objetiva externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e suas emoções.

Sobre conceitos relacionados à educação, trago, primeiramente, Dermeval Saviani: um autor que muito li durante meu curso de Licenciatura em Letras. Saviani (2002) diz que educação está associada à transferência de conhecimento, desenvolvimento das habilidades sociais e crescimento intelectual, para que, através dessas ações, consiga-se formar um cidadão que tenha a competência de se posicionar, um cidadão que tenha real noção da realidade na qual ele vive. Não

consigo, diante desta conceituação inicial de Saviani, não associar, quase que de imediato, a arte à educação, ou ainda, o audiovisual à educação. Aranha (2002), por sua vez, traz um conceito de educação muito mais próximo de uma linha humanística, ao afirmar que educação é o fator que promove a humanização, socialização e aperfeiçoamento das atividades. Assim como, afirmação minha, o é a arte e, sim, também o cinema.

A arte foi introduzida na educação por volta da década de 1970, por mais que tenha estado, de forma fragmentada e muito mal entendida/interpretada/transmitida, desde séculos passados. Contudo, a junção da palavra arte com a palavra educação parte de Ana Mae Barbosa, quando ela as junta através do hífen, com o óbvio objetivo de criar uma ligação mútua, tênue, entre as palavras para que os educadores conseguissem enxergar a (necessária) união da arte com a educação.

Arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação. (BARBOSA, 2006, p.12 e 13)

Diante das considerações e observações expostas acima, eu defendo, ciente da importância desta defesa, haja vista o fato de eu ser um educador que produz arte no seu cotidiano profissional/pessoal, que a educação deve oferecer a aprendizagem do intelecto sentimental, intelecto este que levará o educando ao senso crítico e emocional, ao teor humanístico do ser. Sobre isso, trago a afirmação do professor Alberto, já citado neste texto como um dos participantes da pesquisa:

Os alunos vibram quando propomos a eles alguma atividade artística, pelo fato de estarmos oferecendo algo que foge do comum, do padrão, que é o texto escrito, as atividades também escritas, e pior, pelo menos pros alunos, as avaliações escritas. Trabalhar arte na escola tem um poder de mobilizar os alunos que, às vezes, outras atividades mais tradicionais não conseguem, porque a arte fascina, ela seduz. Sem contar que ainda podemos, através dela, até aproximar nossos alunos da cultura do nosso próprio lugar.

Necessário informar que, a partir deste parágrafo, e diante do que inicialmente foi trazido à discussão sobre arte-educação, todas as vezes que eu me referir à arte na educação, eu estarei, implícita ou explicitamente, fazendo/trazendo referências – direta ou indiretamente– ao audiovisual/às mídias audiovisuais.

No seu livro *Teoria e Metodologia do Ensino da Arte*, a autora Nájela Ujiie diz que:

A arte é representação do mundo cultural com significação, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época. (2013, p.11).

Obviamente, o homem não é só razão. Ele é, também, emoção, produção, reflexão e criação. Através da arte, o ser humano pode expressar a sua visão sobre o mundo, e esta visão estará, implacavelmente, permeada pelos princípios e pelas vivências históricas, culturais e pessoais daquele ser que cria. Se levamos esta minha afirmação à questão unicamente cinematográfica, veremos, por exemplo, o quanto questões históricas, ainda mais aquelas questões bem mal resolvidas, que chegam a se tornar traumas para o criador artista, persistem por longos períodos por toda uma carreira de criação/produção. Vejamos dois exemplos: um sobre a produção cinematográfica estadunidense e outro sobre a produção cinematográfica brasileira.

Durante toda a década de 1970, e ainda com alguns fortes reflexos na década seguinte, o cinema americano nos ofereceu bons e ótimos filmes que retratavam os dramas, o horror, que foi a Guerra do Vietnã, que durou uns vinte anos, só terminando no ano 1975. Como exemplos desta afirmação, é inegável – perante crítica e público – o quão de próximo à verdade temos dessa guerra em filmes como *Platoon* (1986), dirigido por Oliver Stone, *Apocalypse Now* (1979), clássico de Francis Ford Coppola, ou *O Franco Atirador*, versão de 1979, dirigida por Michael Cimino. Culpa, pecados, sensação de dívidas, tudo tinha que ser expiado por esses cineastas. Idem para o cinema brasileiro, especialmente aquele cinema produzido no início da década de 1990, quando se dá a chamada retomada do cinema brasileiro, que havia praticamente sido extinto no início daquela década, graças às decisões do governo Fernando Collor de Mello, presidente do Brasil à época, que extinguiu a EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes S.A, criada em 1969 e extinta em 1990, sem abertura de qualquer processo administrativo, praticamente a única produtora de cinema no Brasil, durante duas décadas. Houve uma enxurrada de excelentes e péssimas produções nacionais que tratavam, quase que exclusivamente, da violência nas favelas brasileiras, em especial, as favelas do Rio de Janeiro, ou sobre a

corrupção policial, ou, grande parte dos roteiros desses filmes: a junção dos dois temas. É a época de filmes como *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles, *Tropa de Elite* (2007), de José Padilha, *Orfeu* (1999), de Cacá Diegues, *Cinco Vezes Favela – agora por nós mesmos* (2010), uma releitura da produção de 1962.

Creio que artista é aquele que se deixa contaminar (e contaminar, aqui, não está sendo usado pejorativamente) pelo que se é de humano, aquele que dá vazão a sua emoção, emoção esta muitas vezes surgida pelas suas inquietações de mundo, ou as inquietações consigo próprio, o que me faz mencionar o pensamento de um famoso psicólogo que tanto discorreu sobre história e cultura:

E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivos, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças estrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. (VIGOTSKI, 2001, p.340).

Se levarmos todos esses conceitos e pensamentos para o ambiente de ensino aprendizagem, o qual não se limita unicamente a um contexto escolar, estaremos, nós, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, favorecendo a aprendizagem, o conhecimento, através do lúdico-pedagógico, difundindo, desta forma, a criatividade dos nossos alunos e das nossas alunas, propiciando, a cada um deles, a cada uma delas, a possibilidade de possuírem uma formação cidadã.

Para que se alcance essa formação cidadã, é interessante que seja enfatizado aquilo que está citado no PCN de Arte, do Ensino Médio, no que tange à realização de projetos artísticos, no ambiente escolar: é desejável a existência de diversas parcerias entre os professores de várias disciplinas. São momentos de interdisciplinaridade nos quais, os maiores beneficiados serão os estudantes, os quais estarão se aventurando nas mais diversas áreas do conhecimento – obviamente monitorados pelos seus respectivos professores -, aumentando, assim, o potencial cultural de cada um deles. A formação cultural, intelectual, do estudante se forma através desse movimento interdisciplinar, conforme nos relata a Professora Fabiane:

Faz parte da minha rotina como professora do Ensino Fundamental propor aos meus alunos atividades de gravação. O que mais me incentiva em propor esses projetos é a possibilidade de diálogo com

meus outros colegas. De História, Geografia, Línguas. Principalmente esses colegas da Área de Humanas. A gente, lá na escola, acredita que esses projetos interdisciplinares que envolvam o cinema, transformam o aluno, não deixa de ser, no meu ponto de vista, uma educação transformadora. E o aluno percebe isso durante todo processo de realização desses projetos.

Todavia, é pertinente trazer o desabafo da Professora Jerusa, que atua nas séries do Ensino Fundamental. Um desabafo que descreve muito da realidade enfrentada pelas professoras que acreditam e tentam fazer, dessa velha escola, uma escola nova, mas que têm como obstáculos seus próprios colegas de trabalho:

Ele disse que eu não poderia, de forma alguma, trabalhar filmes em sala de aula. Que ele, enquanto coordenador da escola, precisava ser respeitado por mim. Ainda mais se tratando de filmes brasileiros que, segundo ele, não tinham conteúdo, não passavam mensagem alguma além de só ensinar aos alunos palavrão e sexo. Se fosse um filme religioso, histórico, a depender, ele poderia permitir, mas um filme com aquela temática, de forma alguma. Ele é evangélico e constantemente tem problemas com os professores de lá. Mas eu passei o filme sim e pude fazer um bom trabalho com meus alunos, até porque a mãe de muitos deles dali eram empregadas domésticas e pretas.

O filme em questão, condenado pelo coordenador evangélico dessa escola de ensino fundamental da região metropolitana de Salvador, era o filme dirigido por Anna Muylaert, *Que Horas Ela Volta*, lançado em 2015 e que tem, na sua narrativa, uma protagonista pobre, nordestina, que se mudou para São Paulo exatamente para tentar dar uma vida melhor a sua filha. Para isso, trabalha como empregada doméstica. Ou seja, um filme que só pela premissa inicial já seria de extrema importância a sua exibição para adolescentes, principalmente jovens que, segundo a própria professora, têm mães que são empregadas domésticas. Contudo, o coordenador da escola, segundo a docente, a impediu de exibir o filme, o qual, ainda assim, num – considerado por mim – maravilhoso ato político, foi exibido pela professora.

Figura 1 - filme Que Horas Ela Volta



Fonte: (Modificado de LEAL, 2023, p.2)

Tal cenário que se estabeleceu nessa escola da região metropolitana de Salvador me remete, mais uma vez, aos PCN.

Reflitamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais são, a princípio, definidos como referências de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em todo o Brasil. É uma referência curricular comum para todo o território brasileiro. Por mais que os PCN não sejam um currículo pronto e obrigatório para os professores, é inegável o fato de eles serem uma referência obrigatória para a construção dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sobre o Ensino da Arte, o documento ainda diz que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (PCN, ARTE, 1997, p.20)

A professora ter sido censurada pelo coordenador da escola, obviamente um profissional da educação que conhece/reconhece/legitima o PCN, é um clássico exemplo do quanto a teoria – aquela presente em documentos como os PCN e/ou a BNCC – está ainda bem afastada da prática, por mais que, nesta situação trazida pela minha participante, tem havido a vitória do bom senso educacional.

O que vi – durante duas décadas, enquanto professor dos ensinos fundamental e médio, e enquanto pesquisador – e continuo vendo é que a centralização é o que vigora. E não é exceção nós, educadores e educadoras, nos depararmos quase que cotidianamente com cenários típicos ao que foi vivido e enfrentado pela Professora Jerusa.

Por outro lado, encontramos nos cotidianos escolares profissionais da educação que, conscientemente ou não, aproximam-se muito e, muitas vezes, vão além, das metas, dos objetivos dos Parâmetros Curriculares de Arte, inclusive com ações concretas que comprovam isso. Como, por exemplo, o depoimento dado pelo Professor Alberto:

As atividades de audiovisual, pouco vistas, malmente cobradas nas escolas, pode não fazer parte do dia a dia das minhas aulas, mas, no decorrer de um ano letivo, elas estão presentes, sim. Até mesmo num contexto atípico como foi o início do período pandêmico, eu posso afirmar que dei espaços para as atividades de gravação nas minhas aulas. No caso, das aulas on-line. Foram produções que eu considero maravilhosas: eram vídeo-aulas produzidas no período de isolamento por conta da pandemia da covid 19. As aulas eram gravadas, por mim, de maneira muito leiga, eram postadas no canal da plataforma YOUTUBE e o link das aulas era disponibilizado para os alunos via grupos de whatsapp. Assim como os alunos gravavam a realização das atividades pedidas, as impressões e reações perante às tarefas, e seguíamos o mesmo procedimento de disponibilização.

Por mais que, nas respostas dadas às perguntas do questionário sobre produções audiovisuais produzidas por docentes e alunos no ambiente escolar, o professor não contextualize em pormenores como, de fato, ocorreram essas gravações – tanto das suas aulas quanto da realização das atividades feitas pelos alunos – é possível afirmar que é fato o audiovisual fazer parte do cotidiano vivenciado – mesmo que remotamente, na ação descrita acima pelo professor – por alunos e professores. Senão, vejamos o que nos diz a Professora Fabiane:

Se a gente pensa no ano letivo como um todo, eu normalmente peço, aos alunos, no primeiro e no segundo semestre, uma atividade: peço

que eles façam vídeos, filmes, por assim dizer. E eles gostam de fazer. Um ou outro, eu percebo a desmotivação e as queixas de que são atividades que dão trabalho. Mas a maioria, mesmo também se queixando que dá trabalho, gosta de fazer. É um (aluno) que fica ensaiando as cenas, outro já fica com a câmera, tem aquele que já faz edição amadora e se propõe a ser o editor do vídeo da atividade. E assim, eu penso, eu acredito, que estou não só fazendo uma atividade que foge muito do padrão como também proporciono uma atividade que conversa com outras disciplinas, com outras artes, e incentiva os alunos a trabalharem juntos, apesar das discussões, das brigas, que existem e que eles me contam, ou escrevem no relatório final. Porque tem que ter um relatório final escrito. Tem que ter algo escrito, se não a coordenação não leva tão a sério assim o que estamos fazendo.

Para quem não é ou não está familiarizado com o dia a dia de uma produção audiovisual, seja ela amadora ou profissional, essas brigas citadas pela professora são comuns, são até esperadas, já que produzir um vídeo pede a presença de uma equipe, de uma coletividade, presença de pessoas com ideias, conceitos e histórias diversas, por mais que tais ideias, tais conceitos e histórias tendem a – pelo menos é o que normalmente acontece – acoplar-se coesa e coerentemente. Sobre essas atividades que a Professora Fabiane comumente solicita, ela nos informa, mais além, na sua resposta, que essas produções ficaram disponíveis, após o processo avaliativo das mesmas, em canais do YOUTUBE.

O fato é que o audiovisual faz parte da nossa existência, do nosso corpo, está na nossa mente. Vemos a produção de vídeos acontecendo nas escolas, vemos o compartilhamento dessas produções, mesmo que percebamos, através dos nossos estudos e das nossas pesquisas no campo do audiovisual, que os docentes promovem tudo isso mesmo tendo uma experiência – um conhecimento – monocromática.

Diante do que foi refletido e discutido até então, e principalmente considerando o que fora discutido tendo por base a análise de dados, nos capítulo 3 e no capítulo 4, exponho algumas considerações as quais foram inferidas a partir das respostas dadas ao questionário aplicado às pessoas participantes da pesquisa, considerações estas que ainda voltarão ao protagonismo das discussões no decorrer dos próximos capítulos. São elas:

- De fato, acredito que haja a necessidade de que as pessoas participantes da minha pesquisa conheçam outras estéticas de cinema e vídeo;
- As escolas nas quais esses participantes atuam não promovem, de forma sistemática, frequente, ações/atividades que tenham relação direta com o

audiovisual, muitas vezes o caráter instrumental do uso do vídeo em sala de aula é o que predomina;

- Contudo, apesar desse quadro atual, minhas participantes e meu participante crêem que a Arte nos conduz a ver, e a pensar, o mundo de forma mais crítica/consciente;
- E, por mais que algumas delas assumam não trabalhar o audiovisual para discutir diversidade – e, às vezes, só usá-lo instrumentalmente – a maioria delas tem consciência de que as diversidades são discutidas no atual audiovisual brasileiro e que essas discussões podem/devem ser levadas para a sala de aula.

## **5. A produção audiovisual e as diversidades nas escolas**

Falar sobre prazer, desejo e amor pode ser ótimo e discutir como se experimentam todas essas coisas quando se é uma mulher ou um homem, quer dizer, discutir se há distinções e aproximações nas experiências ou nas vidas dos sujeitos masculinos e femininos, também costuma provocar discussões acaloradas e instigantes; mas, quando temos de encarar esses temas em nossa posição de educadoras e educadores, as coisas parecem piorar (LOURO, 2011, P. 63)

Concordando com a autora, principalmente quando ela desenvolve, no seu artigo “Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade”, esse seu pensamento que abre o presente capítulo, afirmo que não só são muitas as maneiras de ser dado encaminhamento a uma discussão sobre as diversidades, como creio, assim como a autora crê, que todas essas maneiras/possibilidades de discussão tendem a se complicar – ou, na melhor das hipóteses, tornam-se mais delicadas – especialmente para nós, professores e professoras, que lidamos cotidianamente com crianças e adolescentes para quem nos vemos desafiados a acolher e dar alguns encaminhamentos às dúvidas, às perguntas e às situações que essas crianças e jovens constantemente colocam (LOURO, 2011, p. 63).

Esse tornar-se uma situação um tanto quanto complicada e delicada, com a qual os docentes precisam (aprender a) lidar, torna-se, também, compreensível já que a sexualidade não é, apenas, uma questão única e exclusivamente pessoal, mas é, acertadamente, uma questão social, uma questão política (LOURO, 2011, p.63).

Essa menção inicial me remete, naturalmente, ao processo de análise de dados colhidos através das pessoas que participaram desta pesquisa, em que ficou evidente alguns fatos que eu considero essenciais para o instaurar e o desenvolver do audiovisual nos ambientes escolares: os professores e as professoras reconhecem o papel de desenvolvimento cultural, social, político e humano da arte – vide o capítulo anterior. Elas acreditam no potencial formador da prática do audiovisual com seus discentes e não só acreditam como incentivam a produção audiovisual entre seus pares. Pelo menos, a grande maioria dessas participantes crêem num fato primordial para o que estamos discutindo neste estudo: através do cinema, do vídeo, muito de diversidade pode e deve ser trabalhado em sala de aula.

Partindo desta constatação, e dos estudos voltados às diversidades, reflito sobre a diversidade e em muitas das questões em torno dela e que transpassam por ela, e de imediato afirmo que algo me incomoda: a percepção de que muito do que se fala sobre o compreender a diversidade possa estar, ainda, presente muito mais no campo do discurso do que realmente/totalmente no fazer pedagógico dos ambientes de ensino-aprendizagem, ainda que haja políticas públicas educacionais voltadas para o reconhecimento das diversidades.

É evidente que o professor precisa estar preparado para trabalhar a diversidade na sua escola de atuação, na(s) sua(s) turma(s) com seus alunos e suas alunas que, não raro, fazem parte dessa diversidade – e também não raro, sentem-se excluídos e excluídas. Cenário visto não só nos ensinos fundamental e médio, como também no ensino superior. É notório também o fato de que discussões acerca da diversidade têm estado na ordem do dia, seja nos contextos escolares, nos debates acadêmicos, nos congressos e seminários – especialmente os educacionais – nos movimentos sociais. Sobre isso, Fleuri diz que:

Vem se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes, que se expressam ambivalentemente sob termos como “muticulturalismo”, “interculturalismo”, “transculturalismo”, entre outros. Tal campo de debate apresenta-se como irreduzível a esquemas explicativos gerais e eficazes (2006, p. 497)

Ele ainda afirma – e eu concordo com a afirmação – que tal contexto é o que torna o debate ainda mais criativo e aberto. Segundo ele, a riqueza (do debate) consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código e/ou a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (2006, p. 497). Trata-se, portanto, de respeitar as diferenças e, ainda conforme Fleuri, integrar essas diferenças em uma unidade que não as anule, que haja exatamente o oposto disso: que o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos possa ser ativado. É importante, inclusive, sempre atentar para o fato de que a emergência do termo diversidade e seu uso cada vez mais crescente, continuado, permanente, nas variadas áreas do conhecimento e segmentos, constitui um fenômeno mundial, não apenas restrito à realidade brasileira (FERREIRA, 2015, p. 300).

A escola, por sua vez, tem a função de reconhecer e valorizar todas as identidades plurais, as escolhas devem ser respeitadas, e os educadores precisam ter um olhar mais humano para este contexto. Particularmente, tendo minhas observações como base, acredito que a falta desse olhar mais humano é o que muito faz para que estejamos ainda um tanto quanto distantes de uma discussão ideal sobre as diversidades, nos ambientes de ensino-aprendizagem, mais especificamente nas escolas. Gomes (2007, p. 22) inclusive, na sua importante obra *Educação e diversidade étnico-cultural*, nos diz que:

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas.

Ou seja, a omissão está sumariamente descartada: não há espaço para ela. A educação precisa concretizar, nos seus estabelecimentos escolares, as propostas pedagógicas e os currículos que levem em consideração os saberes diversos. A Professora Fabiane traz sua experiência na Educação de Jovens e Adultos:

A diversidade faz parte do currículo escolar. Eu entendo que a sociedade é composta por muitas camadas de diversidade, que precisam ser expostas e trabalhadas na rotina escolar. Eu mesma percebo isso cotidianamente nas minhas turmas do EJA, onde a diversidade se torna, pelo menos para mim, muito mais evidente. Confesso que há doze, dez anos atrás, tudo era muito mais difícil. Os momentos de intolerância, principalmente a intolerância sexual, e o desrespeito dos alunos para com as alunas, era muito maior que hoje. Por isso que acredito que só trabalhando a diversidade os jovens aprenderão a ter respeito e empatia por todos, banindo assim os preconceitos e as diversas violências que ainda identificamos no cotidiano.

Analisemos o que diz o Professor Alberto que, ao contrário da experiência profissional da Professora Fabiane – que trabalha com discentes na faixa etária adulta – mantém sua trajetória educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

Acredito que é muito importante apresentar, mesmo que nas séries iniciais da educação básica, temas que possibilitem os e as estudantes

perceberem a pluralidade cultural. Isso pode ser observado desde os costumes familiares, a cultura local, as diferentes culturas, os diferentes modos de ser. Tudo isso considerando as etapas de ensino e aprendizagem e a série na qual o estudante, a estudante se encontra.

A partir desta fala do Professor, eu também trago uma reflexão para a qual vou me estender numa discussão. Quando ele diz que tudo isso – tudo que envolve a pluralidade cultural – pode ser observado nos “diferentes modos de ser”, automaticamente me remete, a sua informação, às questões voltadas à diversidade de gênero, diversidade que, comumente, é a mais atacada de forma violentamente física e psicológica nos espaços escolares, muitas vezes tais ataques recebendo vistas grossas por aqueles e aquelas que deveriam ser as primeiras pessoas a barrar/banir qualquer tipo de ação semelhante: os profissionais da educação.

O Professor Alberto é um homem que se declara gay. Eu sou um homem gay. Não possuo amizade com ele: meus momentos de compartilhamento de ideias se deram na ocasião da coleta de dados para a pesquisa e durante os encontros do grupo de pesquisa no qual, ambos, eu e ele, fazemos parte. Contudo, atrevo-me a deduzir que o professor teve uma trajetória senão igual mas, creio, parecida com a que eu tive não somente como aluno das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas também como – e principalmente – professor do Ensino Fundamental.

Quanto a minha experiência, não posso dizer que foi uma das melhores e mais prazerosas da minha vida. Muito pelo contrário: foi uma das mais dolorosas e traumatizantes, enquanto aluno, e uma das mais revoltantes, enquanto professor. Enquanto aluno, sofrendo todo tipo de bullying sem ter sido, em absolutamente nenhuma das vezes, defendido ou, apenas, amparado por aqueles que deveriam amparar-me: a escola e seus profissionais. Enquanto professor, sendo testemunha ocular de vários e revoltantes exemplares de desrespeito às diversidades, em especial, desrespeito à diversidade de gênero. Sendo que, nestas ocasiões, com a diferença de eu ter agido fervorosamente a favor daqueles e daquelas que haviam sofrido violência física e/ou moral devido a sua condição sexual. Porém, nem sempre apoiado – e as vítimas, defendidas e amparadas – por aqueles que deveriam apoiar-me e defendê-las: novamente, a escola.

Trago, para ilustrar esse ainda comum papel omissivo da escola, um exemplo não meu, mas, sim, de uma das participantes da pesquisa: a experiência da

professora Maria Célia, nome fictício de uma professora, de 40 anos de idade, que atua na região metropolitana de Salvador e em Camaçari, e que ensina as séries iniciais do Ensino Fundamental, pós-graduada em Psicopedagogia.

Ao ser solicitada, no questionário de pesquisa, para discorrer sobre a importância de se trabalhar a diversidade no contexto escolar, fosse através do audiovisual ou não, na sua resposta ela relembra uma telenovela da emissora Rede Globo de Televisão, chamada *Amor à Vida*, escrita por Walcyr Carrasco e que foi exibida originalmente entre 20 de maio de 2013 a 31 de janeiro de 2014, ou seja, num período em que as discussões e as ações – inclusive, ações pedagógicas – sobre a diversidade já se faziam bastante presentes no Brasil. Inclusive, na própria novela em questão, existia um personagem homossexual que, mesmo o autor não trazendo em detalhes nem levantando, de forma explícita no seu texto, nenhuma bandeira relacionada à diversidade, ainda assim era um personagem que não só foi o responsável em dar o primeiro beijo gay numa novela da principal emissora de televisão brasileira, como era um personagem cujo perfil – apesar de casado com uma pessoa do sexo feminino – era de um homem que não tinha, pelo menos aparentemente, nenhum receio de se expressar muito menos de ter a sua condição sexual percebida (ou sabida) por alguns outros personagens da trama. Félix era cruel, maquiavélico, mentiroso, quase assassino em várias situações da trama, espirituoso, divertido, responsável pelas melhores tiradas já escritas na televisão brasileira, a exemplo de “devo ter colado chiclete na cruz” ou ainda “devo ter feito pole dance na santa ceia” e, do meio para o final da trama, a regeneração: de vilão capaz de jogar uma recém-nascida numa lata de lixo ao ponto de, gradativamente, se tornar, naqueles quase doze meses de novela no ar, o personagem mais amado – e imitado – no Brasil.

Figura 2 - Personagem Felix telenovela Amor à vida



Fonte: (Modificado de Terra, 2013, p. 1)

Figura 3 - beijo gay telenovela Amor à vida



Fonte: (Modificado de G1, 2014, p. 2)

A Professora Maria Célia relata que na escola municipal onde ela trabalhava, à época de *Amor à Vida*, ela acompanhou o desenrolar de um caso que se iniciou devido a uma atitude homofóbica provocada por uma colega sua de trabalho, também professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Maria Célia conta que, ao ser chamado para receber a prova escrita das mãos dessa professora, um aluno de doze anos, do sexto ano, ao ver que a nota que ele tirara não era uma nota que lhe agradava, olhou para a professora e externou – através de gestos e falas – todo o seu descontentamento. Aparentemente, a professora não gostou da reação do aluno e nem de ser acusada, pelo menino, de ser uma má professora – pois, ele, de fato, a acusou – e, em alto e bom som, em plena sala de aula na qual havia, além do aluno descontente, mais 33 alunos, disse a esse aluno que, caso ele não tivesse gostado da nota, ele procurasse estudar mais. O aluno ainda tentou protestar, mas foi calado pela professora que o mandou sair de junto dela, e disse, segundo Maria Célia, num misto de tom áspero e debochado: “Vá sentar, Félix!”.

Só para constar, segundo a participante da minha pesquisa, o nome do aluno não era Félix.

Apesar de não ter sido uma testemunha ocular da situação vexatória/homofóbica sofrida pelo aluno, causada pela sua colega – afinal, ela não estava presente na sala de aula onde ocorreu o fato -, a Professora Maria Célia diz que:

Foi um total desrespeito e crueldade feita com aquele menino. A humanidade daquele aluno foi violentada pela minha colega de profissão. Segundo soube, assim que acabou de chamar o menino de Félix, em alto e bom som pra que todo mundo na sala ouvisse, os coleguinhas caíram na gargalhada e, ato contínuo, todo mundo passou a chamar o aluno de Felix. Não só naquele dia, como nos dias seguintes. Em coro, a criança era chamada de Felix, ainda mais na hora do recreio. Isso gerou uma revolta muita grande em alguns dos nossos colegas, inclusive em mim, em ver o aluno sofrer aquela humilhação diária, humilhação causada por uma professora, por uma profissional da educação que deveria agir amparando, acolhendo e respeitando as diferenças. Ela fez o oposto. Ela ridicularizou a diversidade em plena sala de aula.

Minha participante finaliza a narração dizendo que tal caso não chegou, oficialmente, nem à secretaria municipal de educação nem aos meios de comunicação da região, apesar de os pais da criança terem ido à escola e terem ameaçado tomar as devidas providências. Todavia, as tais devidas providências não foram tomadas.

Fala-se que o desfecho foi algum tipo de acordo feito entre pais do aluno, professora homofóbica, direção e coordenação da escola. Segundo Maria Célia, a criança não foi ouvida. Ela ainda informa que desconhece o real teor do acordo que foi feito.

Um questionamento vem à tona: seria um corpo com características femininas, movimentos femininos, o do aluno, que fez com que a professora, imbuída, muito provavelmente, dos mais intrínsecos preconceitos, chamasse o menino de Felix, um personagem homossexual que se expressava através de uma linguagem corporal feminina que ia de encontro com o que a sociedade determina que deva ser o comportamento de um homem?

Cito, para talvez nos dar uma luz, Corrigan, quando ele diz que os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (1991, p.210). Perfeita afirmação, a qual poderia acrescentar mais uma série de adjetivações – ainda mais quando lembro que eu, assim como esse menino da escola onde minha participante trabalhava, também tive meu corpo e os movimentos do meu corpo relacionados a um personagem da televisão brasileira: o menino, a Felix; eu, a Haroldo, um personagem gay altamente estereotipado, de um programa de humor comando pelo comediante Chico Anísio – adjetivações como humilhados, estuprados, adequados, ridicularizados, fragmentados...

Figura 4 - Personagem Haroldo Programa Chico Total



Fonte:(Modificado de MARIANA, 2022, p, 4)

Figura 5 - Personagem Felix telenovela Amor à Vida



Fonte: (Modificado de Purepeople, 2014, p.1)

Trago, para reflexão, o Atlas da Violência de 2021 (2021, p.58) quando, ao discorrer sobre a violência contra pessoas LGBTQI+, no Brasil, nos diz que, na dimensão corporal, a violência se materializa na forma de abandono, estupros “corretivos”, assassinatos e espancamentos. Ainda que diferentes, as violências corporais e simbólicas se sobrepõem, visando aniquilação, apagamento e silenciamento de sexualidades e expressões de gênero dissidentes do modelo único cis hétero historicamente imposto no Brasil.

Analisando os posicionamentos das professoras e do professor que colaboraram com essa pesquisa, através das respostas dadas ao questionário, percebo que praticamente todos eles têm consciência da importância de trabalhar a diversidade. Até mesmo a única professora – a Professora Renata – que, conforme já dito, atua no ensino superior e num curso de Comunicação Social, concorda, apesar de, paradoxalmente, afirmar que não trabalha a diversidade, pois: “a diversidade não é o foco das disciplinas, falo mais de questões técnicas”. A mesma afirma que a diversidade é trabalhada de forma insatisfatória nos espaços escolares e que *Orange is the new black* – uma série de televisão americana que retrata, em tom de comédia mas também de drama, o cotidiano de presidiárias numa prisão federal nos EUA, cuja última temporada ocorreu no ano de 2019 – foi o último produto audiovisual, assistido por ela, em que percebeu tópicos relacionados à diversidade sendo discutidos.

Proponho uma análise a respeito da justificativa dessa professora do Ensino Superior. Para isso, trago minha experiência como professor do Curso de Comunicação Social, da área de imagem. Comumente, leciono as disciplinas Argumento e Roteiro, Produção e Direção para TV e Vídeo, Edição, Cinema Brasileiro e Cinema Documentário. Destas, posso afirmar que pelo menos duas – Produção para TV e Vídeo e Edição – possuem uma ementa que transita muito mais pelo tecnicismo do que propriamente abrindo espaço para maiores discussões teóricas. Ainda assim, a ementa de um componente curricular é, a princípio, um caminho a ser percorrido pelo docente, mas não o único. A princípio, uma ementa dá, a nós professores, muitas possibilidades de nos expandirmos – docentes junto aos discentes – teoricamente, tendo a possibilidade, inclusive, de pormos em prática muito do que é visto apenas sob o prisma teórico. Já fiz isso (e continuo fazendo) desde a disciplina Argumento e Roteiro, a partir do momento em que posso solicitar a prática da escrita de um roteiro no qual a diversidade seja privilegiada como foco principal da narrativa, à disciplina Edição que, sim, é essencialmente técnica, mas que, ainda assim, podemos encontrar espaço para trazer reflexões sobre o diverso, analisando o olhar, ou os olhares, daqueles que editam um filme, um vídeo-clipe... O que um olhar ciente das diversidades pode trazer de benéfico a aquele produto editado. E o que um olhar desprovido do reconhecimento e do respeito às diversidades pode trazer de negativo a uma obra audiovisual.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, em sua *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* afirma que:

Deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural. (UNESCO, 2001, p. 3-4)

Ainda segundo a UNESCO, a cultura pode ser entendida como:

O complexo integral de distintos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela inclui não apenas as artes e as letras, mas também modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, sistemas de valores, tradições e crenças. (UNESCO, 2001, p. 1).

O audiovisual, por sua vez, possui tamanha força, tamanho poder, que comumente extrapola os temas, os conteúdos, exibidos na tela e/ou nas várias plataformas de streamings que existem, tornando-se um apropriado lugar de lutas contras as desigualdades.

O cinema é arte.

Nós, docentes da área do audiovisual que trabalhamos com a teoria e com a quase que inevitável prática, temos, acredito, consciência disso. O que talvez muitos de nós ainda não tenhamos é a clara consciência de que precisamos sair do lugar da inércia e darmos vazão à ação, ainda que – e principalmente se – encontremos, pela frente, a obrigação de lecionarmos disciplinas essencialmente técnicas, para que, assim, não corramos o risco de relegar aos últimos lugares – ou não relegar – vários dos planos de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural como, por exemplo: promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes (2001, p.6).

As pessoas participantes desta pesquisa crêem ser importante trabalhar a diversidade na escola e, ainda, utilizar o audiovisual para tanto, mesmo que alguns somente acreditem, mas, de fato, não o façam. A exemplo de Josélia, 47 anos de idade, nome fictício de uma professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Valente, cidade do Território do Sisal, que utiliza o seguinte argumento para – apesar de reconhecer a importância do audiovisual e da importância de trabalhar a diversidade através do audiovisual – justificar o não uso do cinema para trabalhar a diversidade com suas turmas:

Eu não consigo pensar no momento em nenhum filme nacional que traga essa discussão de diversidade na história. Ouço falar que já tem novelas que tratam disso. Mas eu não assisto novelas. Não gosto. Nunca gostei, desde novinha. Ainda mais agora. E cinema pode até ter. Mas nunca vi nenhum, ainda mais pra pensar em levar pros alunos assistirem. Que é importante ter, é. Mas são sempre filmes de comédia ou de matança. Muita violência, muito sexo. Mas não vejo nada de diversidade.

Concordo com a minha participante, que traz o depoimento acima, em apenas um ponto: as telenovelas já tratam, sim, da diversidade há alguns anos. No Brasil, já há produções da televisão – sejam telenovelas ou outros produtos relacionados à

teledramaturgia – em que há protagonistas negros e negras, já há histórias cujos arcos narrativos/dramáticos se desenvolvem nas mais diferentes culturas envolvendo personagens das mais variadas regiões do mundo, já há personagens secundários gays, lésbicas, trans... Mas, nesse ponto, não protagonizando (um adendo: Félix, já aqui citado, personagem de *Amor à Vida* não era, originalmente, protagonista, tornou-se do meado para o final da história devido à excelente repercussão desse personagem perante o público).

Contudo, trago uma total discordância quando a Professora Josélia diz que, no cinema nacional, só há sexo e matança e, ainda, quando ela afirma que a diversidade – seja ela qual for – não é discutida no audiovisual brasileiro.

## **6. A diversidade no audiovisual brasileiro**

A diversidade – cultural, sexual, racial, social, entre outras – é discutida no audiovisual brasileiro. Especialmente, no cinema brasileiro. E essa discussão vigora desde décadas passadas.

Contudo há pesquisas – como a conduzida desde 2014 pelo Gemaa (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) do IESP-UERJ, que analisa as desigualdades na frente e atrás das câmeras da indústria audiovisual – que mostram que a maior parte dos filmes nacionais não representa interações entre brancos e negros, concentra-se na região Sudeste e praticamente não tematiza as orientações sexuais de maneira mais diversa, tendo a heterossexualidade como norma. Entretanto, necessário dizer, que a investigação desse grupo de estudo, por exemplo, limitou-se a investigar os filmes de grande público, filmes que atingem um número bem maior de pessoas e que foram produzidos com mais recursos.

Ainda de acordo com a pesquisa do Gemaa, homens brancos lideraram em todos os cenários as funções de direção e roteiro. Mulheres brancas, por sua vez, oscilaram em participação, alcançando uma inserção minoritária nessas atividades, mas ainda assim bem melhor que a de homens negros e, sobretudo, a de mulheres negras, totalmente ausentes.

O que deve ser levado em consideração é que essa pesquisa resumidamente descrita acima foi pautada nas questões voltadas àquelas pessoas que produziram os filmes: roteiristas, diretores, produtores... Ao passo que a minha discussão – a qual não perde de vista o fato de o audiovisual brasileiro, especialmente o cinema, ser, sim, bastante masculino e quase pouco feminino e bem mais branco que preto – concentra-se nos temas que são discutidos pelo cinema e pelo audiovisual brasileiros. E o audiovisual brasileiro traz, reafirmo, desde décadas passadas, temas que se não são exclusivamente diversos, estão próximos a uma discussão sobre as diversidades. Temas que dialogam com as diversidades são discutidos no audiovisual brasileiro, ainda que sejam produtos realizados por uma maioria branca e, quase sempre, uma maioria heterossexual.

Obviamente que ainda não é um cenário ideal. O ideal é quando tivermos, em semelhante proporção, pessoas pretas, pessoas lgbtqi+, mulheres, especialmente mulheres negras, à frente das produções audiovisuais sejam elas produções cinematográficas ou televisivas.

Sendo assim, no que se refere aos temas discutidos nas histórias contadas pelo cinema nacional, eu afirmo que a Professora Josélia, portanto, está equivocada em alguns pontos da sua fala.

É necessário entender que visões e entendimentos semelhantes aos da Professora Josélia ocorrem em grande parte pela já discorrida experiência monocromática do público espectador brasileiro. Muito desse público: professores e professoras.

No que refere particularmente a minha pesquisa, a maioria das pessoas participantes mora em cidades onde não há cinema, contexto que colabora para que essas pessoas assistam, tão somente, as produções passadas na TV ou aquelas que são vendidas como as que estão entre as dez mais vistas na semana numa ou noutra plataforma de streaming. Geralmente, produções que, de fato, como argumenta a Professora, não tratam das diversidades. Ou ainda: quando há cinema na cidade, é notório que a maioria dos horários das sessões é destinada a aqueles filmes que garantam um retorno de bilheteria imediato, como as grandes produções e/ou filmes de franquias mundialmente famosas. Se forem produções brasileiras, serão sempre aquelas cujo elenco principal é composto por atores e atrizes das grandes redes de televisão, rostos conhecidos das telenovelas e programas de humor, majoritariamente comédias, em filmes que proporcionam uma diversão fácil, fugaz... Em tempo, informo que não tenho absolutamente nada contra o gênero comédia. O que não me atrai como espectador muito menos como estudioso da área de imagem são as comédias forçadas, escatológicas, ou ainda a série de filmes para adolescentes que simplesmente não consegue dialogar com os adolescentes. Esses, também, não me atraem.

Uma capital como Salvador, por exemplo, que possui todas as salas de cinema dentro de grandes e médios shoppings centers – com a exceção de apenas um espaço que, apesar de não estar dentro de um shopping, mas ainda assim busca, mesmo que implicitamente, manter uma discreta atmosfera de um shopping, através de livrarias, cafeterias e similares, até por que, se assim não o fosse, não teria público – não possui – e está longe de possuir – uma exibição igualitária entre os títulos cinematográficos: títulos considerados (normalmente, pelas distribuidoras e pelos donos dos espaços) de baixo retorno são relegados para serem exibidos por apenas uma semana e em sessões cujos horários são cruéis para o grande público. O que significa dizer que: se o espectador não tiver condições financeiras que facilitem sua

saída de casa para assistir aquele filme que só tem sessões noturnas, ou o inverso, só tem sessões no início do dia, para dar espaço, nas sessões próximas, para as consideradas grandes e melhores produções, ele, o espectador, ficará sem a chance de conhecer aquela obra. A não ser que ele espere que ela seja lançada (se for) em alguma plataforma de streaming para, assim, poder conhecê-la.

Trago essa reflexão inicial não só para expressar minha compreensão à Professora Josélia, apesar da minha discordância dela, como também para discorrer sobre a sempre presente diversidade no cinema brasileiro, ainda que tenha sido, historicamente, um cinema produzido por pessoas brancas, com homens brancos nas funções de direção, produção e roteiro, tendo a heterossexualidade – e o machismo, no caso das pornochanchadas – como norma.

Informo, também, que não usarei o termo audiovisual brasileiro para as produções brasileiras de teledramaturgia já que, na televisão, em especial nas telenovelas, a diversidade se manteve afastada por longas décadas, não necessariamente por culpa dos autores e das autoras, e sim, pelos chefes executivos que sempre estiveram à frente das emissoras no Brasil juntamente aos interesses políticos e empresarias necessários de serem mantidos.

Entretanto, no cinema, não. Apesar de o cinema brasileiro também estar condicionado às empresas investidoras e às distribuidoras que terminam por deter certo poder sobre a obra, há uma liberdade de criação muito maior numa produção cinematográfica do que propriamente numa produção televisiva. Essa liberdade é percebida desde as produções de um tempo passado às produções mais recentes.

Sem necessariamente seguir uma cronologia, cito, inicialmente, dois filmes que muito retratou a diversidade étnico-racial, filmes estes de décadas diferentes. Um, *Barravento*, dirigido por Glauber Rocha; o outro, *Tenda dos Milagres*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, sendo uma adaptação do livro homônimo escrito por Jorge Amado. Ambos, com elenco quase cem por cento preto.

Figura 6 - Filme Barravento



Fonte:(Modificado de ALAMY BANCO DE IMAGEM, 2022, p, 1)

Figura 7 - Filme Tenda dos Milagres



Fonte:(Modificado de ADORO CINEMA, 2022, p, 1)

O filme de Glauber foi lançado em 1962 e é considerado por alguns como o marco inicial do Cinema Novo, que foi um movimento surgido entre o final dos anos 1950 e início dos 1960 como uma resposta ao cinema tradicional, pouco ou quase

nada inovador, nem um pouco ousado, que dominava a produção cinematográfica brasileira nos anos 1950, um movimento que procurou uma independência cultural, não só trazendo temas nacionais para a discussão em cena, como também tentando produzir um cinema capaz de se aproximar da realidade vigente. Já o filme de Nelson Pereira dos Santos é lançado em 1977 – mais de dez anos após o de Glauber – e tem, como protagonista, um homem preto, sociólogo, capoeirista, que defende o direito dos negros e afrodescendentes.

A esses dois filmes incluo uma obra mais nova, lançada há poucos anos, produzida no Nordeste do Brasil, mais precisamente no Ceará, que se chama *Cabeça de Nêgo*.

Figura 8 - Filme Cabeça de nêgo



Fonte: (Modificado de PIMENTA, 2020, p, 1)

São três filmes de décadas diferentes: um, da década de 1950, finalizado no início da década seguinte, que traz, no seu enredo, questões voltadas, principalmente, à diversidade religiosa: numa aldeia de pescadores, formada por descendentes de africanos que, no passado, foram escravizados, homens e mulheres seguem o seu dia a dia sendo regidos a partir dos cultos místicos ligados ao candomblé, até que um antigo morador retorna e coloca todo esse contexto em xeque; o da década de 1970, mais precisamente próximo ao final dessa década, traz uma adaptação de um dos livros mais políticos e necessários do escritor Jorge Amado: uma história na qual Pedro Arcanjo é, de fato, o protagonista da narrativa, mas, acertadamente, a preocupação com a desigualdade social do povo, a defesa da cultura popular, uma

elite hipócrita presente e a crítica a um colonialismo americano são, de fato, as verdadeiras protagonistas deste que é um dos livros mais imprescindíveis à leitura pelo povo brasileiro e, por fim, o dos anos 2020, um filme nordestino, poderosíssimo, que acompanha a trajetória de um estudante preto, numa escola pública na capital do Ceará, um rapaz que tem como referências *Os Panteras Negras* – partido político surgido no contexto do movimento dos direitos civis, na década de 1960, nos Estados Unidos, que defendia a autodeterminação do povo negro – e que também não se isenta de estudar Angela Davis – professora e filósofa socialista estadunidense que alcançou notoriedade mundial na década de 1970 como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos, dos Panteras Negras, militante dos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial – e Bell Hooks – que foi uma professora, autora, feminista e ativista antirracista estadunidense – passando por Marielle Franco – que foi uma socióloga, ativista e política brasileira do Rio de Janeiro, assassinada em 2018 – rapaz que é constantemente alvo de xingamentos racistas dentro da escola onde ele estuda, mas que, quando revida, é chamado à sala do diretor, recusa-se a sofrer as consequências sozinho – já que o racista agressor não é sequer responsabilizado por sua fala – e, para que a justiça seja feita, ele, então, decide ocupar a escola.

Ao tratar da diversidade cultural, religiosa e racial nos filmes brasileiros, eu poderia trazer para este trabalho uma série de títulos relevantes aos temas citados. Trouxe, contudo, os três títulos destacados por serem, eles, possuidores de possibilidades plausíveis para serem assistidos e trabalhos por docentes com seus discentes. Inclusive, algo bem ilustrado pela Professora Fabiane, que nos relata a experiência com o filme *Barravento*, numa turma de Educação de Jovens e Adultos:

Tivemos que assistir em três dias. E, no terceiro, como faltava só meia hora pro filme acabar, houve condições também de discutir intolerância religiosa em sala de aula. Lembro que foi na época em que mais um terreiro foi ultrajado aqui em Salvador. E isso colaborou pra que a discussão fosse bem proveitosa. Quanto ao filme, no início, eles tiveram um pouco de dificuldades, já que era uma obra de muitos anos atrás, bem diferente da linguagem de hoje. Mas eles gostaram! E como trabalhávamos também com várias linguagens artísticas, não só discuti diversidade religiosa com a turma como senti orgulho em ter sido a primeira professora a falar e mostrar Glauber pra eles.

Figura 9 - Filme Barravento



Fonte: (Modificado de PIMENTA, 2020, p, 1)

A professora Josy, professora da região metropolitana de Salvador, que ensina para as séries finais do Ensino Fundamental, já citada no decorrer desta pesquisa, ao ser questionada sobre a diversidade no cinema nacional, e a experiência em trabalhar obras audiovisuais brasileiras, nos traz um marco do audiovisual brasileiro, não tão somente um marco por ter ganhado a Palma de Ouro, em Cannes, ou por ter sido indicado ao Oscar, na categoria Melhor Filme Estrangeiro, ambas as situações em 1962 e, sim, por trazer à discussão uma das maiores – e melhores – obras tanto do teatro quanto do cinema brasileiros que tratam, com clareza, com verdade – e sem medo – a diversidade religiosa: a obra *O Pagador de Promessas*, peça de Dias Gomes adaptada para o cinema nos anos 1960. Ela nos diz que:

Nunca esperava que um filme em preto e branco, antigo, gravado antes mesmo de eu nascer, fosse tocar tanto aqueles alunos das minhas turmas do Ensino Fundamental. Era incrível ver a revolta deles, ainda mais quando Zé do Burro era maltratado e totalmente desrespeitado pela Igreja Católica, na figura do Padre Olavo. Deu pano pra manga! Nunca discuti diversidade em sala de aula com tanta profundidade como discuti naqueles dias, naquelas aulas. Foi altamente gratificante. E depois, como produto avaliativo, eles ainda produziram uma peça de teatro tendo por base o texto original de Dias Gomes. Foi um sucesso

Figuras 10 e 11 - filme O pagador de promessas



Fonte: (Modificado de JESUÍTAS BRASIL, 2012, p, 1)

Os títulos trazidos por mim – com a exceção de *Barravento* – não foram citados pelas pessoas participantes da pesquisa. Entretanto, optei por eles, num leque de muitos outros títulos dignos de estarem numa pesquisa com tal temática, pois, além

de serem, como já informei, de épocas diferentes, eles trazem uma temática para discussão plausível e atual.

Quando a história do cinema brasileiro é analisada sob a ótica de se discutir as diversidades nos seus roteiros, é necessário admitir que por mais que seja uma história – a do cinema nacional – de longa data e, obviamente, permeada pelos mais diversos momentos históricos – e, um dos mais longos, a ditadura militar – ainda assim ou, talvez, por isso mesmo, em muitos momentos a necessidade que essas pessoas – que fizeram o cinema dessas épocas passadas – trouxessem para as suas obras discussões que seriam impossíveis, à época, de serem contempladas no audiovisual brasileiro restrito à televisão. No cinema, não. O cinema sempre teve uma tendência a ser ousado, por mais que reconheçamos que muito da sua história, no Brasil, esteve pautada nos grandes e ingênuos musicais, muitos deles numa tentativa de copiar aquilo que era produzido, na mesma época, nos Estados Unidos.

Todavia, se o ponto crucial para discussão se pauta nas diversidades sendo contempladas e levadas para a tela, pelo cinema brasileiro, é impossível não discorrer sobre o Cinema Novo. Sem, contudo, ser objetivo desse capítulo expressar juízo de valor e/ou opiniões sobre o movimento citado, ou alguns outros momentos do cinema anteriores ou posteriores a ele, discorro sobre como um movimento de cinema que questionava as tentativas do cinema brasileiro de insistentemente imitar o cinema hollywoodiano surge com a proposta de trazer às telas as temáticas populares nacionais, com preocupações de cunho social e político, na busca, inclusive, de um realismo e a favor de uma arte autêntica, como assim o foi o Cinema Novo.

Figura 12 - Filme Deus e o diabo na terra do sol



Fonte: (Modificado de JESUÍTAS BRASIL, 2012, p, 1)

Como não afirmar que filmes como *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de 1964, e *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro*, de 1968, ambos dirigidos por Glauber Rocha, não possam, hoje, serem revistos e analisados sob o prisma do diverso, tendo a sua narrativa e a sua estética analisadas? No primeiro, uma história de exploração latifundiária, abusos e morte, mas em paralelo – por todo o tempo da narrativa – com as questões que envolvem a fé, a fé cega, mas fé, e a necessidade de extermínio dos que não seguem a fé autorizada a ser seguida: a da Igreja Católica. No segundo, ainda mantendo o mesmo protagonista do primeiro, tem-se, na obra, a novidade – à época – de trazer ao cinema brasileiro uma história contada de forma alegórica misturando cordel e ópera numa explícita priorização da música e dos ritos folclóricos da população nordestina brasileira: algo totalmente diverso.

Figura 13 - Filme O dragão da maldade contra o santo guerreiro



Fonte: (Modificado de JESUÍTAS BRASIL, 2012, p, 1)

Com a fundação da EMBRAFILME, antes do início da década de 1970 – tínhamos uma empresa com o claro objetivo de financiar as produções cinematográficas que tivessem algum alinhamento com o governo militar da época. Ainda assim, talvez de uma forma paradoxal, filmes que traziam uma liberação sexual e, até, protagonistas femininas fortes, que fugissem das mocinhas ingênuas e passivas e quase dramaturgicamente inexpressivas, surgem e temos alguns grandes sucessos, sendo *Dona Flor e Seus Dois Maridos* – a versão de 1976 – como um dos principais e mais importantes exemplares desta afirmação: a história de uma mulher que opta em viver com os dois homens da sua vida – um, que lhe dá a estabilidade financeira e emocional; outro que lhe dá caminhos para seus desejos, para as suas fantasias sexuais – num história em que o candomblé não só é personagem importante para as decisões de Flor, a protagonista da história, como faz parte do cotidiano de uma Salvador, capital do Estado da Bahia, descrita por Jorge Amado – autor do livro no qual o filme se baseia – como uma cidade diversa e preta.

Para a época, um filme ousado. Contudo, uma obra cinematográfica com cenas maravilhosamente bem fotografadas da nudez de Sônia Braga, que interpretava Dona Flor, com cenas de sexo muitíssimo bem anguladas e, também, fotografadas, e ainda uma cena não tão discreta/implícita assim de uma masturbação masculina. Tudo absolutamente contextualizado e de conformidade com o que a narrativa pedia.

Figura 14 - Filme Dona Flor e Seus Dois Maridos



Fonte: (Modificado PAULO, 2023, p. 1)

Figura 15 - Personagem Vadinho filme Dona Flor e Seus Dois Maridos



Com absoluto conhecimento do que diz – e absolutamente certo – o professor Alberto, sobre exibir produtos audiovisuais para suas turmas, comenta que:

Basta ter vontade. Penso assim. Claro que o professor precisa estar conectado e precisa ter acesso às plataformas de streamings para poder desenvolver o seu repertório. Mas, dizer que nosso cinema não oferece produtos para nós, professores, discutirmos diversidade em sala de aula é, no mínimo, uma afirmação desprovida de conhecimento. Eu não tenho todas as assinaturas de streamings. Pois algumas são caras e eu termino mantendo aquelas mais principais,

onde podemos achar mais títulos. Tem algumas, inclusive, que trazem categorias destinadas exclusivamente às produções lgbtqui+. E muitos, nessa categoria, são filmes brasileiros. Nós, professores, temos, sim, condições... Se a gente quiser... Temos sim condições de utilizar os produtos audiovisuais brasileiros para trabalharmos as diversidades em sala de aula. Eu faço isso sempre.

Pois bem... *Cabeça de Négo* foi citado aqui como um dos exemplários que podem ser consumidos pelos(as) professores(as) em suas turmas por ser um filme que abre necessários caminhos para reflexão, formação de significados e/ou ressignificados. Contudo, não são poucos os títulos hoje em dia para tal consumo e discussão. Temos, sim, muitos títulos cinematográficos brasileiros, vários produtos audiovisuais na televisão brasileira (apesar de ela, a TV, ainda ser bem mais restrita e tradicional que o cinema, mesmo quando uma telenovela como *Vai Na Fé*, escrita por Rosane Svartman e exibida entre final de 2022 e por todo o segundo semestre de 2023, consegue a proeza – dentro de uma rede de televisão brasileira, e ainda esta rede ter sido a Rede Globo de Televisão, historicamente conhecida por seus preconceitos, machismos e afins – de discutir, com seriedade, com leveza e sem didatismo, muitas questões voltadas às diversidades), as plataformas de streamings surgindo – ainda que as mesmas não cheguem, de forma rápida, aos educadores e às educadoras, pois o custo, para esses/as profissionais assinarem uma ou várias plataformas de streamings, é alto – nos oferecendo um leque cada vez mais amplo, e diverso, de títulos. Entretanto, muitas são as ações que precisam ser pensadas, analisadas e, se possível, concretizadas para que o audiovisual e a diversidade possam encontrar espaço, na educação, para se inserirem e serem, de fato, colaboradores protagonistas que garantam uma melhor qualidade no processo do ensino e da aprendizagem, proporcionando a garantia de um ensino mais diverso.

## 7. A proposta de intervenção

Considero a fase chamada de intervenção como o grande marco de um Mestrado Profissional: é aquele momento no qual temos – nós, os/as envolvidos(as) no processo de uma pesquisa – a real materialização daquilo que foi pensado, analisado e discutido, decidido, estudado e escrito numa dissertação resultado de uma pesquisa *stricto sensu*. Considero, ainda, a intervenção, como sendo a aplicação engajada de tudo o que foi estudado.

O Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação, emitido pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPRED, diz que:

[...] identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (FORPRED, 2013).

Silva e Sá (2016) enfatizam que os Mestrados Profissionais viabilizam uma promoção da autonomia dos sujeitos, sejam esses sujeitos os pesquisadores propriamente ditos ou colaboradores de uma pesquisa, para que, mesmo ao término das atividades acadêmicas, as ações tenham continuidade, ainda que a continuidade – no meu ponto de vista – não seja concretizada, necessariamente, por um pesquisador.

Diante destas considerações iniciais, enfatizo que todo pensamento e posterior planejamento da proposta interventiva a serem descritos foram baseados na concepção que tenho – e acredito – de que uma intervenção de cunho pedagógico –

seja ela aplicada num mestrado profissional ou em algum outro contexto de ensino-aprendizagem – caracteriza-se por ser uma interferência feita por um profissional da educação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos participantes de um projeto de pesquisa ou dos estudantes inseridos num processo de educação e aprendizagem, a partir do momento em que dificuldades foram identificadas, através de observações, de análise de dados e outros mecanismos de investigação, em caso de uma pesquisa mais consubstanciada.

A intervenção entra no processo com a meta de tentar, pelo menos, amenizar essas dificuldades a fim de que possíveis soluções/encaminhamentos sejam pensados, oferecidos e, talvez, acatados pelos participantes inseridos em um projeto interventivo.

Graças a todo processo investigativo realizado no decorrer deste estudo, algumas realidades foram confirmadas e ficaram ainda mais claras para mim, como, por exemplo:

- O fato de que os(as) professores(as) compreendem que a linguagem audiovisual não só faz parte do cotidiano dos(as) estudantes como temos no (e no uso do) audiovisual um recurso pedagógico como aliado, o qual favorece uma sempre necessária e bem vinda ação pedagógica interdisciplinar que, comumente, resulta num processo – também altamente necessário e bem vindo – de culturalização artística/audiovisual dos(as) alunos(as), acoplando, a esse processo, aquilo que o estudante já traz de cultural na/da sua história;
- O tecnicismo audiovisual praticamente inexistente no cotidiano desses(as) professores(as), o que não é um mal ou um problema que impossibilite que esses(as) educadores(as) realizem atividades de áudio e vídeo proveitosas com suas turmas, ainda que essa quase inexistência termine por dar lugar a uma quase que exclusiva presença de uma escola de cinema naturalista/realista no repertório audiovisual de cada um(a) deles(as);
- A arte, assim como produções artísticas audiovisuais, precisa ocupar um espaço de maior destaque nos ambientes escolares;
- A diversidade não só deve ser pauta principal nas escolas – não se restringindo aos momentos relacionados às datas comemorativas – como pode (e deve!) estar acoplada ao uso do audiovisual (preferencialmente o audiovisual brasileiro) como recurso didático-pedagógico.

Enfatizo que a concepção da proposta – a qual será concretizada no decorrer do segundo semestre de 2023 ou início do primeiro semestre de 2024, dentro dos prazos estabelecidos pelas regras do MPED, concernente às propostas de intervenção - está baseada numa epistemologia que tem como fundamentação os estudos relacionados à hermenêutica filosófico-fenomenológica, assim como esses estudos serviram para fundamentar-me em momentos/capítulos anteriores a este. Como também os estudos de Larrosa sobre experiência: as principais referências para eu ser também fundamentado nesse momento em que preciso descrever a intervenção. Informo, ainda, que autores da área da imagem foram, também, contemplados nesta concepção, a exemplo de Marcel Martin, Jacques Aumont, Chris Rodrigues, trazendo, indispensavelmente, os necessários estudiosos(as) das diversidades, como Guacira Louro e Jeffrey Weeks, além dos estudos já discutidos aqui sobre arte e educação.

Sendo assim, informo que a proposta de intervenção pretende ser um curso de extensão que poderá ser chamado, assim como título deste trabalho: As Diversidades nas Linguagens e Mídias Audiovisuais na Educação.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (RENEX, 2013, p. 1)

Ciente que estou da importância/necessidade dos projetos extensionistas nas universidades, sendo, eu, um professor que há pelo menos duas décadas trabalha ininterruptamente com extensão nos espaços acadêmicos, e ciente de que alguns aspectos que penso para o planejamento dessa proposta, exatamente por ser uma proposta de extensão, poderão ser adequados/reestruturados/modificados no

decorrer da sua concretização, informo que tal proposta de intervenção pretende ser realizada de forma presencial, em quinze encontros com duração de 4h cada, em sala de aula ou auditório de algum estabelecimento de ensino a ser definido posteriormente, totalizando 60 horas/aulas dedicadas à teoria e à prática da imagem e do audiovisual e à diversidade no audiovisual brasileiro. Dessa carga horária, 40 horas serão destinadas às atividades de estudos teóricos e 20 horas destinadas à parte prática. Essa parte consistirá na realização de um produto audiovisual a ser discutido/definido/roteirizado/estruturado pelos e pelas participantes do projeto.

Uma turma composta por até 30 pessoas será o ideal para a realização desse curso. Os critérios pensados para a seleção dos professores e das professoras, que poderão participar, procurarão ser critérios que não restrinjam nenhuma participação. Todavia, conto, essencialmente e amorosamente, com as professoras e o professor que foram os participantes desta pesquisa, para, a partir daí, distribuir as 20 vagas para as pessoas interessadas, as quais eu espero que sejam não só professores e professoras do Território do Sisal como também participantes do grupo de pesquisa no qual faço parte: o Grupo de Pesquisa Formação, Experiência, Linguagens – o FEL.

Conforme dito, é um curso com características extensionistas que pretende contemplar dois aspectos de estudos voltados à educação, ao audiovisual e às diversidades: a parte teórica e a parte prática.

Na parte teórica, conteúdos voltados à história e à linguagem cinematográfica, à arte e à educação, e as diversidades inseridas e discutidas em cada um desses aspectos serão os alvos contemplados. Na parte prática, a oportunidade que o curso dará para que os/as participantes tenham a chance de aplicar os conteúdos discutidos no que chamamos audiovisualmente de set de filmagem – local onde uma cena é filmada.

Em suma, a parte teórica será caracterizada por um caráter não meramente expositivo (apesar de não ser muito possível fugir totalmente desse padrão/modelo educacional), mas, principalmente, por um caráter discursivo, no qual eu, enquanto professor do curso, e professores alunos/professoras alunas poderão/precisarão interagir sobre os conceitos que serão discutidos, estudados, tendo, como base para tais ações, os textos não só escritos como também – e, principalmente – os textos audiovisuais que serão selecionados para o estudo/ação proposto/a.

A parte prática consistirá na oportunidade que os/as participantes desse curso de extensão terão para pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolvidos nas 40 horas teóricas.

Falando exclusivamente do momento teórico – que engloba as 40 horas já informadas – tem-se a seguinte proposta para um eficaz, diante do meu ponto de vista, conteúdo programático:

- Discussão sobre o conceito de cinema e formulação de um conceito para cinema e audiovisual
- Breve introdução à história do cinema no mundo
- As teorias cinematográficas
- A história do Cinema Brasileiro, com destaque para a história do Cinema Baiano
- As diversidades
- O cinema brasileiro discute as diversidades?
- O cinema como linguagem / A linguagem do cinema
- Um estudo sobre Arte e Educação: a arte-educação, segundo Ana Mae Barbosa
- O papel da câmera no audiovisual: planos, enquadramentos, ângulos, movimentos, ritmo
- O roteiro audiovisual
- As funções numa produção audiovisual
- O estar num set de filmagem
- Pré-produção/produção/pós-produção

O momento da prática corresponderá, como já foi dito, à ida dos/as participantes para o set de filmagem, o qual poderá ser uma locação externa ou interna, a depender das características do projeto de cada grupo de participantes. Esse momento pode ser dividido em quatro etapas, etapas aparentemente diversas, mas que, ao se pensar em produzir audiovisual, são momentos impossivelmente desconectados: eles necessariamente/automaticamente se completam, se complementam. São eles:

- O momento da escrita do roteiro – o qual não se iniciará nunca com a ação da escrita propriamente dita. E, sim, através de atividades/momentos nos quais os pares irão pensar e decidir qual tema trabalhar e, deste modo, conduzir o tema

decidido ao roteiro de audiovisual a ser filmado. Etapa na qual poderemos perceber de que forma as questões identitárias e, principalmente, as questões de diversidades aparecerão como propostas de tema para roteiro do futuro produto audiovisual.

- A pré-produção – que envolve um processo altamente longo e necessário que, por mais que fosse detalhadamente descrito aqui (e não o será) nunca seria fiel à realidade de fato, uma vez que são muitos os imprevistos que já começam a ocorrer ainda num momento com características iniciais de produção. Contudo, mesmo sem oferecer uma discussão detalhada, destaco alguns aspectos/algumas ações que costumeiramente caracterizam a pré-produção audiovisual básica: Roteiro pronto (seja de um futuro produto de ficção ou não-ficção), a produção e a assistência de produção se reúnem e passam a analisar as melhores e mais práticas e mais econômicas formas de filmar aquele roteiro. É o momento, por exemplo, em que não só o elenco é pensado e decidido (no caso dos produtos audiovisuais de ficção) como questões relacionadas às locações (lugares onde o produto será gravado) são também pensadas e decididas. Somando, a todo esse processo, as discussões pertinentes à locação (aluguel) de equipamentos ou, em muitos casos, e que provavelmente será o contexto/ a realidade desse curso de extensão que está sendo proposto, a busca por parcerias. Nessa busca, costumeiramente, encontra-se produtores e produtoras que se acoplam ao projeto e, daí, viabilizam a utilização de equipamentos de luz e de captação de imagens, a exemplos de centros culturais, prefeituras e sua secretaria de cultura, ou ainda instituições universitárias. Agendamentos de espaço para locação, solicitação de autorização para se gravar em determinados espaços, com a prefeitura ou com as propriedades particulares, solicitação de apoio policial – em se tratando de gravações externas e a depender do espaço/localidade. Além do desenvolvimento de toda uma logística pertinente à alimentação da equipe, assim como transporte/locomoção da equipe, caso venha ser necessário, também fazem parte de discussões/análises/decisões que ocorrem nos momentos – e, na nossa situação, por se tratar de um curso de extensão, esses momentos serão nas aulas – destinados à pré-produção.
- A produção propriamente dita – que é o momento no qual os/as professores(as) alunos(as), acompanhados e acompanhadas por mim, já divididos e divididas

em três grupos (10 participantes por equipe) ou dois grupos (20 participantes por equipe) irão para o set de filmagem, onde, de fato, começaram a dar forma audiovisual ao roteiro previamente escrito. Um cronograma de filmagem deverá, também previamente, ser pensado e elaborado, levando em consideração as horas, dentro das 20 horas destinadas à prática, destinadas às gravações.

- Já a pós-produção será uma etapa que, comumente, é confundida com o processo de finalização de um filme, de um vídeo, principalmente pelo fato de ambas possuírem características que se complementam. Nestes dois momentos, os/as professores/as alunos/as irão, antes de qualquer outra ação, analisar todo o material captado em imagens e iniciar o processo de decupagem, que consiste em selecionar esse material que poderá fazer parte do chamado corte final, que corresponde – o corte final – à versão final de um produto audiovisual. Na ilha de edição, esse material selecionado começa a se transformar em cenas seguidas uma após a outra, criando a narrativa do filme, nem sempre fiel ao chamado roteiro literário, mas, acima de tudo, respeitando o roteiro de edição, o qual deverá ser escrito/pensado logo nos primeiros momentos dedicados à pós-produção. Nessa fase dedicada à edição do produto, os/as alunos(as) do curso poderão inserir os elementos úteis a sua narrativa fílmica e excluir os inúteis. Mantendo-os ou não, mas ambas as decisões de acordo com os desejos almejados por eles(as) para uma versão final do produto.

O produto final desse curso de extensão será, logicamente, a produção audiovisual realizada pelos professores alunos e pelas professoras alunas desta intervenção proposta. A ideia inicial é que sejam três ou dois grupos, conforme já informado, para que haja, preferencialmente, três ou, pelo menos, dois produtos audiovisuais diferenciados entre si e disponíveis não só para toda a rede educacional – básica e superior, pública e privada – de Conceição do Coité como também para todas as cidades do Território do Sisal que, por ventura, venham a se interessar em ter, nos seus acervos educacionais e culturais, três ou dois filmes realizados por profissionais. Profissionais comprometidos com a educação, a cultura, a arte e a diversidade nas suas respectivas regiões.

## 8. Considerações não necessariamente finais

De um modo geral, normalmente, espera-se que um capítulo final de uma dissertação proveniente de uma pesquisa de mestrado traga as mais eficazes e determinantes conclusões acerca de um tema, de um objeto de estudo, que tenha sido, durante pelo menos dois anos, pensado, analisado, talvez repensando, estudado e escrito. Todavia, no que concerne a este estudo feito por mim – no qual conheci e analisei a experiência audiovisual de professores das séries iniciais ao ensino superior, como se dava a recepção e a circulação de produtos audiovisuais entre professores e alunos e como as diversidades eram (se eram) trabalhadas em sala de aula, através desses produtos audiovisuais – eu afirmo que não se tratará – este capítulo – de um texto com teor exclusivamente conclusivo. Informo, inclusive, que é uma discussão que se encontra aberta, ainda mais por trazer estudos relacionados à formação docente, estudos estes que devem ser constantemente repensados, ainda mais se o tópico tratado mantiver referência com a licenciatura. Serão trazidas conclusões, acertadamente, até pelo fato de ser – este trabalho – uma pesquisa *stricto sensu*, mas, essencialmente, também serão trazidas as minhas impressões e indagações e projeções diante do que li, ouvi das pessoas participantes da pesquisa, interpretei e tentei trazer, em forma de escrita, para este trabalho investigativo. Escrita – conforme os/as leitores(as) puderam perceber, no decorrer da leitura destas páginas – na qual eu termino por convidá-los e convidá-las bem mais às inferências relacionadas a um estudo do que propriamente a entrega de respostas conclusivas/determinantes.

São muitos os caminhos percorridos para se chegar a um final de pesquisa. Caminhos, muitas vezes, aparentemente intransponíveis tamanhas as dificuldades – muitas delas, inesperadas – que surgem na trajetória. Especificamente na minha trajetória, dificuldades para conquistar os recursos humanos tão necessários à realização/continuidade da pesquisa, dificuldades por ter sido um curso de mestrado que aconteceu em pleno auge da pandemia do Covid 19 – fator responsável pelos maiores empecilhos enfrentados por mim, fator responsável por ter impossibilitado, por muito tempo, o contato pessoal e presencial entre mim e minhas e meus colegas do mestrado – e, principalmente, provavelmente, a maior dificuldade: eu aceitar que nem a minha pesquisa muito menos o audiovisual iriam mudar e/ou revolucionar a

educação nos Ensino Fundamental e Médio. Pois, sim: eu acreditava que uma pesquisa com tal temática, e ainda trazendo a diversidade no audiovisual brasileiro para também fazer parte do protagonismo do estudo, e com uma proposta de intervenção que, finalmente, ensinaria às professoras e aos professores, preferencialmente, da rede pública – seja ela municipal ou estadual – a produzir cinema, seria de um aspecto revolucionário e necessário bastante bem vindo à educação.

Muitas certezas, conseqüentemente, foram ficando pelo caminho, e não mais trazidas à discussão. Por outro lado, através de novas leituras e novos olhares – que me levaram a novas reflexões – fui apresentado a novos fatos, fatos que me trouxeram, agora de forma mais coerente/reflexiva/indagadora, novas certezas, certezas estas que eram constantemente comprovadas durante o processo de ida a campo e análise dos dados colhidos.

Durante minha graduação em Letras Vernáculas, por alguns semestres, cursando algumas disciplinas da Literatura e, principalmente, componentes curriculares voltados à Linguística e às Teorias da Comunicação, li/estudei o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Em alguns momentos – durante a realização desta pesquisa, essencialmente nos momentos de leitura e análise daquilo que as pessoas participantes responderam – eu rememorei esse pensador, ainda mais naqueles momentos em que era preciso deixar o outro falar – o outro aqui: meus/minhas participantes/colaboradores/as da pesquisa -, e eu, o pesquisador, entender, aceitar e validar aquelas falas, como elas foram, de fato, aceitas e validadas no decorrer do processo investigativo. Sobre/por isso, cito Bakhtin (2011, p.80) quando ele diz:

Que vantagem teria eu, se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia o que eu vejo e sei, ele somente produziria em si mesmo o impasse da minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa posição ele pode saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer consubstancialmente o acontecimento de minha vida.

Com a exceção de uma participante, que era formada em Jornalismo, todas as outras pessoas participantes da pesquisa não tinham formação em cinema ou em qualquer outra mídia audiovisual ou áreas afins. Isso abriu novos horizontes para mim, engrandecendo a discussão a qual estava sendo proposta e enriquecendo uma pesquisa que, se talvez tivesse seguido os paradigmas pensados e ensaiados lá nos

momentos iniciais do estudo, não houvesse chegado a um nível considerado bom e útil à educação, como eu a considero.

Tínhamos, portanto, como temas principais, a educação e a diversidade, mas também o audiovisual – o cinema – inserido (ou não) nos processos que envolviam o ensino e a aprendizagem, e a (minha) necessidade gritante de se discutir – nesse veículo de comunicação – as diversidades. O cinema, portanto, era um tema principal a ser debatido, um tema que, naturalmente, nos projeta não só para dentro de nós mesmos – profissionais da educação ou não – como pode nos capacitar a não só ver o outro, mas nos projetarmos e nos impulsionarmos a nos vermos no outro. Estávamos, portanto, diante de um tema que pode representar a vida, assim como pode atingir nossa alma, nos fazendo lidar com nossos desejos, nossas frustrações e emoções. Sobre isso, Almeida (2004, p.41) diz que:

Momento estético em que um objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos, à história do cinema.

Pude perceber, entretanto, que o número de pesquisas acadêmicas – especialmente, dissertações e teses – que englobassem um estudo mais profundo sobre a recepção e a produção audiovisual em ambientes de ensino e aprendizagem era bastante reduzido e aqueles estudos nos quais o objeto de investigação fosse as diversidades inseridas/discutidas no audiovisual brasileiro, eram mais restritos ainda. Levando-me à conclusão de que muito ainda era preciso estudar, pesquisar e divulgar no que concerne às diversidades traduzidas em imagens e sons através de produtos audiovisuais brasileiros, haja vista o fato de que o audiovisual – seja um filme, uma série ou novela televisiva – veiculam imagens que tendem a ser um reflexo da sociedade na qual vivemos, quando percebemos que, por meio desta veiculação, modos de pensar são ditados, costumes e comportamentos induzidos e absorvidos, comumente, pela sociedade. Acredito, assim, que a linguagem audiovisual deva ser cada vez mais objeto de pesquisas nos espaços acadêmicos, ainda mais quando o que também está em jogo é a formação cultural e profissional do professor, formações estas que implicarão, conseqüentemente, nos seus respectivos estudantes.

No seu livro *Cinema e educação: diálogo possível*, Índia Holleben discorre:

Ao contrário da prática televisiva, que se limita a reproduzir sentidos previamente organizados, o filme é dotado de uma capacidade significativa que lhe permite recriar a realidade sob a forma de uma linguagem recorrendo a uma série de processos de reelaboração poética que o transformam num gênero técnico-formal mais voltado para a expressão do que para a comunicação (2008, p. 16)

Essas primeiras considerações/impressões registradas no início deste capítulo me remetem não só aos estudos de Holleben, como também ao escritor e diretor de cinema francês Alain Bergala e sua obra *A hipótese-cinema*, especialmente quando ele diz:

Encontramos, no cinema como nas demais artes, grandes críticos e teóricos sem a menor prática na arte em que são especialistas. Estou convicto, no entanto, que para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, 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. Pois é de uma experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, a adequação de sua interpretação; de fixar a velocidade de movimento da câmera, etc. Essa experiência dará necessariamente ao passador maior serenidade e tolerância. (BERGALA, 2008, p.170)

Penso, ao ler as duas últimas passagens transcritas acima, na formação do professor que trabalha com o audiovisual e na sua experiência audiovisual monocromática. Rememoro também o contexto no qual me vi – durante o processo de investigação para esta pesquisa – ao sentir necessidade de trazer uma discussão mais abrangente sobre a arte na educação brasileira, especialmente na educação pública brasileira, desde o século passado até chegarmos num momento em que a arte-educação faz parte – ainda de maneira um tanto quanto desestruturada – do currículo das séries do Ensino Fundamental.

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional da disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. A hipótese extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido

fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem experiência do "fazer" e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo "estranho" à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais". (BERGALA, 2008, p. 29)

A citação acima corrobora – e dialoga – com o muito que foi discutido sobre o papel da arte e do(a) arte-educador(a), em capítulos anteriores, nos ambientes de ensino e aprendizagem, mais precisamente nas escolas públicas.

Sobre o papel da arte manifestada através dos produtos audiovisuais, importante para mim – não só enquanto pesquisador, mas como um educador que pesquisa e faz/promove a extensão universitária – constatar que, apesar do repertório monocromático que os professores e as professoras não só possuem como repassam para seus estudantes, o audiovisual (muito mais o cinema do que propriamente produtos televisivos e/ou provenientes da internet) continua sendo um aliado, um recurso pedagógico muito usado, muitas vezes proporcionando – o seu uso – ações interdisciplinares. Por outro lado, não só o audiovisual como a arte, em si, perde, tradicionalmente, espaço para quaisquer outras disciplinas/atividades de cunho pedagógico, o que denota uma desvalorização dessa arte e a quase ínfima aplicação de políticas públicas que venham a garantir a presença do audiovisual nos espaços escolares. Somando, a essa realidade, a tradicional e extremamente antidemocrática, irritante e insistente hegemonia da língua escrita.

Entretanto, apesar de não ter a incoerente ambição inicial de, através da minha pesquisa, mudar e/ou resolver a, digamos, situação fragmentada/equivocada do audiovisual e da arte na educação brasileira, creio, sim, que esse meu estudo investigativo traz possibilidades de respostas que nos façam não só refletir sobre as linguagens audiovisuais na educação, mas no como – e quanto – essas linguagens e essas mídias audiovisuais colaboram para que, nas salas de aula, possamos trazer, para a ordem do dia, discussões que privilegiem o tema diversidade, acoplados, sim, a textos, livros, mas principalmente utilizando aquilo que, no Brasil, é produzido no audiovisual.

Nesse contexto, posso inserir a minha proposta de intervenção como uma das ações que, acredito, possui condições didáticas e metodológicas de contribuir para que este cenário audiovisual educacional atual – comprovado através da minha

investigação, caracterizado por uma escola que, décadas após décadas, privilegia majoritariamente uma única língua (linguagem), a modalidade escrita, que possui um discurso inverídico de que a arte e o audiovisual são não só aceitos como são desenvolvidos e respeitados em sala de aula – mude!

Uma proposta de intervenção que se concretizará através de um curso de extensão cujos temas e objetivos, conforme visto no capítulo anterior, promoverão um diálogo entre o audiovisual, a educação e a diversidade, mas que também ambiciona, esta proposta, este futuro curso, possibilitar-me estudar, no porvir, com um aprofundamento maior, num contexto de estudo/formação doutoral, os conceitos teóricos relacionados a estes três pilares – audiovisual, educação, diversidade – , não só no intuito de buscar e apreender um novo olhar para o avanço do meu conhecimento, como pensar e estruturar e, quiçá, sugerir a realização de um curso de lato sensu no qual profissionais das licenciaturas possam ter a oportunidade de pensar e ressignificar seus conceitos relacionados à arte e à educação juntamente com a linguagem e comunicação audiovisuais.

O fato de eu ter intitulado esse capítulo como o intitulei reflete exatamente a percepção que tive no decorrer e, especialmente, no término oficial desta pesquisa. Temos – nós, os envolvidos e as envolvidas neste estudo – a clara percepção de que a Arte e o Cinema estão presentes nos espaços escolares, mas não tão eficazmente presente, pois seu caráter instrumental ainda é a regra, contexto este que anda lado a lado com a hegemonia de uma linguagem – a escrita – e com a inércia de muitos profissionais de educação que, por mais conscientes que estejam com o fato de que o uso do audiovisual é importante para o pensar o mundo e as diversidades, ainda assim se vêem repetindo um ciclo cujo resultado termina por ser insatisfatório para o estudante que ali se encontra, naquele ambiente de educação, ensino e aprendizagem.

Entretanto, há exemplos de caminhos que já estão sendo percorridos por professoras e professores que, muitas vezes, em maravilhosos atos políticos e artísticos, não obedecem essas regras e não seguem acriticamente os documentos oficiais que, conforme foi visto e discutido, corroboram com essas regras, e nos ensinam, essas e esses profissionais da educação, a lutar por um caminho artístico, político e diverso nos ambientes de ensino e aprendizagem.

## Referências

AMOR à Vida': **César manda Félix "entrar no casulo" e esconder que é gay**. Rio de Janeiro, 10 jul. 2013. fotografia. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/tv/novelas/amor-a-vida/amor-a-vida-cesar-manda-felix-entrar-no-casulo-e-esconder-que-e-gay,ac0f4506038cf310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AMOR à vida. Autor: Walcyr Carrasco. Direção: Wolf Maia e Mauro Mendonça Filho. Brasil: Rede Globo de Televisão, 213/2014.

ANCINE. **Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual - OCA. Superintendência de análise de Mercado**. Resultados do Cinema Brasileiro. 2018. Disponível em <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/resultados-do-cinema-brasileiro>, acessado em Nov/2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC-ANNABLUME, 8. ed., 1997.

BARRAVENTO. Direção: Glauber Rocha. Roteiro: Glauber Rocha, Luiz Paulino dos Santos e José Teles. Brasil: Iglu Filmes, 1962.

BERGALA, Alain. **Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Atlas da violência 2021**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/212/atlas-da-violencia-2021>

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN**, 9394/96. 5.ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CABEÇA de nêgo. Direção: Déo Cardoso. Roteiro: Déo Cardoso. Brasil: Corte Seco Filmes, 2021.

CORRIGAN, Philip. **Making the boy: meditations on what Grammar school did with, to and for my body**. In Henri Giroux (org.), Post modernism, feminism and cultural politics. Nova York: State University of New York Press, 1991.

CINE Fórum do CCB exhibe longa “O Pagador de Promessas”. São Paulo, 27 ago. 2012. fotografia. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/cine-forum-do-ccb-exibe-longa-o-pagador-de-promessas/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DONA flor e seus dois maridos. Direção: Bruno Barreto. Roteiro: Bruno Barreto, Eduardo Coutinho e Leopoldo Serran. Brasil: Embrafilme, 1976.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6 Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FILME de Glauber Rocha “O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro” será exibido no MIS dia 30. Campo Grande, MS, 23 maio 2023. fotografia. Disponível em: <https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/filme-de-glauber-rocha-o-dragao-da-maldade-contra-o-santo-guerreiro-sera-exibido-no-mis-dia-30/>. Acesso em: 24 maio 2023.

FINAL de 'Amor à vida' tem primeiro beijo gay em novela da Globo. São Paulo, 29 ago. 2023. fotografia. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/01/final-de-amor-vida-tem-primeiro-beijo-gay-em-novela-da-globo.html>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORPRED. **Relatório das Condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação**. Goiânia: set. 2013. Disponível em: Acesso em janeiro 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

GOMES, Kathleen. **Que horas ela se revolta?**. Rio de Janeiro, 2 dez. 2015. fotografia. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2015/12/02/culturaipsilon/noticia/que-horas-ela-se-revolta-1715676>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. In: Diversidade na educação – reflexões e experiências / Coordenação Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciele Maria Nascimento Barros – Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GREENE, Maxine. **Curriculum and consciousness**. In Bellack, A. & Kliebard, H. (orgs). Curriculum and evaluation. Bekerley. McCutchan Publishing Corporation, 1977, p. 237- 253.

HEIDEGGER, Martin. **La essencia del habla**. In: De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HOLLEBEN, Índia. **Cinema e educação: diálogo possível**. / Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben – 2015. 105 f.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica**. / Rosane Meire Vieira de Jesus – 2007. 134 f.

\_\_\_\_\_. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação** / Rosane Meire Vieira de Jesus. – 2012. 169 f.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LEAL, Bruno. **Filme que horas ela volta está disponível na íntegra no youtube**. 04 de janeiro de 2023. Il. color. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/filme-que-horas-ela-volta-esta-disponivel-na-integra-no-youtube/>. Acesso em 16 de março de 2023.

LÉVY-STRAUSS, C. **Introdution à l’oeuvre de Marcel Mauss**. In: **Mauss M. Sociologie et anthropologie**. Paris: Presses Universitaire de France, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Revista brasileira de formação docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70 jan/jul 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 12, n.03, p.1530-1555 out/dez 2014.

\_\_\_\_\_. **“A base é a base”. E o currículo o que é?** In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. FA BNCC na contramão do PNE 2014-2024:avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MARIANA, Vitoria. **Representações homossexuais na televisão dos anos 80 e 90**. 18 abr. 2022. fotografia. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/comunicauem/2022/04/18/representacoes-homossexuais-na-televisao-dos-anos-80-e-90/>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Arte. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Centro latino-americano de estudos de violência e saúde. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 2002.

O PAGADOR de promessas. Direção: Anselmo Duarte. Roteiro: Anselmo Duarte e Dias Gomes. Brasil: Cinedisti, 1962.

PAULO, Clenio. Um Filme por Dia: **Dona Flor e Seus Dois Maridos**. Porto Alegre, 29 ago. 2023. fotografia. Disponível em: <http://clenio-umfilmeportdia.blogspot.com/2017/08/dona-flor-e-seus-dois-maridos.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PIMENTA,Caio. **‘Cabeça de nêgo’: candidato forte a filme do ano do cinema brasileiro**. São Paulo, 1 out. 2020. fotografia. Disponível em: <https://www.cineset.com.br/critica-cabeça-de-nego-2020/>. Acesso em: 3 dez. 2022.

QUE horas ela volta. Direção: Ana Muylaert. Roteiro: Ana Muylaert e Regina Casé. Brasil: África Filmes e Globo Filmes, 2015.

REDENÇÃO em ‘Amor à Vida’: **Félix chega ao capítulo 200 como ex-vilão arrependido**. São Paulo, 7 jan. 2014. fotografia. Disponível em: [https://www.purepeople.com.br/noticia/redencao-em-amor-a-vida-felix-chega-ao-capitulo-200-como-ex-vilao-arrependido\\_a14733/1](https://www.purepeople.com.br/noticia/redencao-em-amor-a-vida-felix-chega-ao-capitulo-200-como-ex-vilao-arrependido_a14733/1). Acesso em: 22 dez. 2022.

RENEX – REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/re nex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Reginaldo. **O pós-moderno explicando às diferenças: a sociedade dos mass media em Gianni Vattimo**. Revista de Filosofia Argumentos, João Pessoa, ano 3, n. 06, 2011.

TENDA dos Milagres. 11 fev. 2010. fotografia. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-233256/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

UJIIE, Nájela. **Teoria e metodologia do ensino da arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013. 152 p.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Tradução por Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## APÊNDICE ÚNICO



**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED)**

**Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)**

**Pesquisador: Maurício José Souza Amorim**

**Orientadora: Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus**

Vamos conversar sobre Educação, Diversidade e Audiovisual, para que eu possa conhecer um pouco de você antes de nos encontrarmos pessoalmente?

1. Seu nome é: \_\_\_\_\_
2. Seu gênero é:  
 Feminino  
 Masculino  
 Outro
3. Você é uma pessoa da cor:  
 Preta  
 Branca  
 Parda  
 Não sei informar  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_
4. Qual seu e-mail? \_\_\_\_\_
5. Seu celular é: \_\_\_\_\_
6. Seu celular é também whatsapp?  
 Sim  
 Não  
Se não, qual seu whatsapp, caso você o tenha? \_\_\_\_\_
7. Em qual cidade você mora? \_\_\_\_\_
8. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
9. Qual a sua graduação? \_\_\_\_\_
10. Você tem pós-graduação?  
 Especialização  
Informar o nome do curso: \_\_\_\_\_  
 Mestrado  
Informar o programa: \_\_\_\_\_  
 Doutorado  
Informar o programa: \_\_\_\_\_  
 Não tenho pós-graduação
11. Em qual escola ou instituição de ensino superior você trabalha? Se houver mais de uma, pode citar todas.  
\_\_\_\_\_
12. Qual disciplina ou disciplinas que você trabalha na escola – ou nas escolas? No caso de instituição de ensino superior, em qual curso ou cursos você atua?  
\_\_\_\_\_
13. Qual a série escolar – ou as séries – que você trabalha? No caso de instituição de ensino, qual o curso ou quais cursos?  
\_\_\_\_\_
14. Qual foi o último filme que você assistiu? \_\_\_\_\_
15. Esse último filme assistido por você foi:  
 No cinema  
 Em casa
16. Se foi em casa, qual foi a plataforma de streaming que você utilizou para assistir esse filme?  
 Netflix

- ( ) Globoplay  
( ) Amazon Prime  
( ) Disney  
( ) Outra  
Qual? \_\_\_\_\_
17. O que você achou desse último filme assistido por você:  
( ) Excelente  
( ) Ótimo  
( ) Bom  
( ) Regular  
( ) Péssimo
18. Você indicaria esse filme a alguém?  
( ) Sim  
Por quê? \_\_\_\_\_  
( ) Não  
Por quê? \_\_\_\_\_
19. Você costuma assistir filmes e/ou séries brasileiras?  
( ) Sim  
( ) Não
20. Qual foi o último filme brasileiro que você assistiu? \_\_\_\_\_
21. Você afirma que utilizar recursos audiovisuais nas suas turmas é uma ação rotineira?  
( ) Sim  
( ) Não
22. Quando você opta em trabalhar um recurso audiovisual – um filme, trechos de séries ou vídeos – com as suas turmas, o que você leva em consideração ao escolher o produto a ser exibido e trabalhado (você pode escolher mais de uma opção):  
( ) o tema discutido na obra  
( ) a duração  
( ) a nacionalidade da produção  
( ) o ano / a época em que a produção foi realizada  
( ) a opinião da mídia a respeito da produção
23. Na sua opinião, a maior vantagem para o aluno quando se trabalha cinema em sala de aula é:  
( ) Fortalecer o gosto pela arte  
( ) Despertar a criticidade  
( ) Reter a atenção dos alunos para assuntos que são repassados nas disciplinas
24. O quanto você acha importante que temas relacionados às diversidades sejam trabalhados em sala de aula:  
( ) Muito importante  
( ) Importante  
( ) Pouco importante  
( ) Não tenho uma opinião formada sobre isso
25. Você trabalha temas relacionados às diversidades em sala de aula, independente do tipo de recurso metodológico utilizado?  
( ) Sim  
Por quê? \_\_\_\_\_

- ( ) Não  
Por quê? \_\_\_\_\_
26. Qual foi o último filme ou série que você assistiu em que você percebeu, ou pensa ter percebido, que temas relacionados às diversidades tenham sido abordados na produção?  
\_\_\_\_\_
27. Você passaria esse filme citado na questão anterior para os seus alunos e suas alunas?  
( ) Sim  
Por quê? \_\_\_\_\_  
( ) Não  
Por quê? \_\_\_\_\_
28. No seu ponto de vista, as diversidades são trabalhadas nos espaços escolares:  
( ) De forma muito satisfatória  
( ) De forma satisfatória  
( ) De forma muito insatisfatória  
( ) De forma insatisfatória  
( ) Não tenho um ponto de vista sobre isso  
Justifique o seu ponto de vista:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
29. Você, enquanto professora ou professor, acredita que deva levar para a sala de aula a sua experiência como público consumidor(a) de produtos audiovisuais? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
30. Você já realizou algum vídeo ou já fez parte da equipe de produção de algum vídeo?  
( ) Sim  
( ) Não
31. Se sua resposta à pergunta anterior foi NÃO, você poderia discorrer em algumas frases como você imagina que deva ser o processo de produção de um vídeo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Se sua resposta à pergunta de número 30 foi SIM, podemos passar para as perguntas que seguem. Se foi NÃO, passe a pergunta número 36
32. Esse vídeo foi:  
( ) Um filme de curta, média ou longa duração  
( ) Um vídeo clipe  
( ) Uma reportagem  
( ) Uma série ou uma web série  
( ) Outro produto audiovisual  
Qual? \_\_\_\_\_
33. Qual equipamento você utilizou para captar as imagens desse produto audiovisual realizado por você ou no qual você fez parte da equipe?  
( ) Uma câmera digital que você acredita ter sido profissional  
( ) Uma câmera digital que você acredita ter sido semi-profissional

- ( ) Uma câmera digital de uso doméstico  
 ( ) Uma filmadora VHS  
 ( ) Uma filmadora Super 8  
 ( ) Uma câmera de celular Android  
 ( ) Uma câmera de celular iphone
34. Esse produto audiovisual realizado por você ou no qual você fez parte da equipe foi:  
 ( ) Exibido para pessoas amigas em ambientes informais/domésticos  
 ( ) Veiculado em alguma plataforma de vídeo  
 Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Exibido em alguma escola e/ou algum ambiente de ensino
35. Em rápidas linhas, descreva sua função ou funções exercida(s) nessa produção audiovisual realizada por você ou na qual você participou, citada na resposta da questão 30.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
36. Você costuma solicitar que seus alunos e suas alunas façam tarefas que tenham um produto audiovisual (um rápido filme, um vídeo clipe, uma reportagem, por exemplo) como resultado final dessa tarefa solicitada:  
 ( ) Sim  
 ( ) Não
37. Se a sua resposta foi SIM à questão anterior, o que normalmente você mais costuma cobrar nessas produções audiovisuais solicitadas por você enquanto tarefa escolar?  
 (Você pode selecionar mais de uma opção)  
 ( ) Qualidade técnica  
 ( ) Qualidade artística  
 ( ) Que a produção não fuja do tema proposto ao trabalho, independente da qualidade técnica e/ou artística  
 ( ) Outra(s) cobrança(s)  
 Qual(is)? \_\_\_\_\_
38. Ao ler a frase - A ARTE PRECISA ESTAR PRESENTE NA ESCOLA – você:  
 ( ) Decididamente concorda com ela  
 ( ) Decididamente não concorda com ela  
 ( ) Concorda  
 ( ) Não concorda  
 ( ) Prefere não responder  
 Justifique o seu posicionamento:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
39. Você concorda que o audiovisual pode estar ainda mais presente no cotidiano escolar dos alunos e das alunas:  
 ( ) Sim  
 Por quê? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não  
 Por quê? \_\_\_\_\_

40. Qual o seu entendimento sobre diversidade?

---

---

---

41. Você crê que, a partir do audiovisual (cinema, vídeo, vídeo clipe, séries, web séries, telenovelas, entre outros produtos audiovisuais) é possível que se tenha uma ligação mais forte entre educação e diversidade?

---

---

---