

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

GABRIELY LOLLI DE OLIVEIRA

**O AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
LINGUAGEM, ESTÉTICA E ANÁLISES EM CENA**

Itatiba

2023

GABRIELY LOLLI DE OLIVEIRA – RA: 202113811

**O AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
LINGUAGEM, ESTÉTICA E ANÁLISES EM CENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Daniela Dias dos Anjos

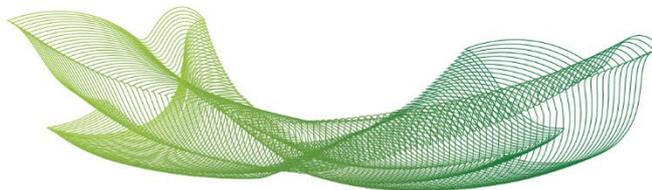
Itatiba

2023

371.13
O47a Oliveira, Gabriely Lolli de
 O audiovisual na formação inicial docente : linguagem,
 estética e análises em cena / Gabriely Lolli de Oliveira. –
 Itatiba, 2023.
 114 p.

 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
 Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
 Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

 1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
 3. Recursos audiovisuais. 4. Linguagem e educação. 5.
 Multimeios. I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Gabriely de Oliveira defendeu a dissertação O AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: LINGUAGEM, ESTÉTICA E ANÁLISES EM CENA, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Daniela dias dos Anjos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Examinadora

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Examinadora

É preciso acabar com essa história de achar que a cultura é uma coisa extraordinária. Cultura é ordinária! Cultura é igual a feijão com arroz, é necessidade básica. Tem que estar na mesa, tem que estar na cesta básica de todo mundo. (...) A responsabilidade com a cultura é a responsabilidade com a sua própria vida, porque tudo é cultura!

Gilberto Gil, Paraty, 2003

AGRADECIMENTOS

Estava ansiosa por chegar nessa parte da escrita, pois se estou fazendo os agradecimentos, significa que consegui alcançar a linha de chegada, e, em breve, irei seguir para novos rumos!

Aos meus pais, Irivelto e Diana, não importa quanto tempo passe, que a idade chegue; assim como nunca irei parar de falar “papai” e “mamãe” ao referir-me a vocês, vocês nunca deixarão de ser os maiores heróis de todas as cenas da minha vida. Sem vocês, eu não sou. Meu sentimento por vocês é inenarrável e inesgotável.

Ao meu amor, Luan, por não me deixar titubear nem por um segundo. Você manteve-me sã, atenta e confiante em mim mesma. Obrigada pela paciência comigo durante essa jornada e por tanto, tanto apoio. Se a vida é um filme, você é a melhor parte.

Aos colegas da Universidade São Francisco, por tudo o que partilharmos, desde as alegrias até as preocupações. Trilhar esse caminho com vocês foi especial.

À amiga Karine Maria Heideman, aprendi tanto com você! Se tornar pesquisador pode ser um processo solitário, mas, felizmente, os nossos caminhos encontraram-se, mesmo seguindo metas distintas. Você ampliou os meus horizontes, “oxelarré”!

À Universidade São Francisco (USF), por ser uma instituição com valores nobres e humanizados, e a todos os funcionários e colaboradores da faculdade que prezam por essa atuação, e que, sempre que precisei, ajudaram-me muito.

Aos professores da USF, em especial professoras Ana Paula de Freitas e Márcia Mascia, pelos saberes despertados, até mesmo aqueles que faziam a mente dar um nó. Foi uma honra ser aluna de vocês. Espero que tenhamos mais encontros no futuro!

À minha banca, professoras Luciana Haddad Ferreira e Lavínia Lopes Salomão Magiolino, pelo olhar sensível para mim e para a minha pesquisa desde o primeiro momento. As contribuições passadas por vocês foram extremamente enriquecedoras. Eu admiro-as muito.

Por último, mas, de maneira nenhuma, menos importante, à minha orientadora, professora Daniela. Talvez você nunca imagine o quanto ressignificou quem eu sou, e não digo apenas relacionado à pesquisa, mas à vida. Afinal, com você eu cheguei até à Torre Eiffel! Ser sua orientanda faz-me acreditar que eu posso alcançar o que for, tanto pelo seu apoio quanto por você se alguém que me inspira. Espero que todos possam, um dia, ter uma Dani nas suas vidas. *Merci beaucoup pour tout!*

Dedico esse trabalho à memória do meu grandioso e esplendoroso amigo, Kaio Tavares. O nosso tempo no mesmo plano não foi tão longo quanto eu gostaria que tivesse sido, mas sei que o tempo que estivemos juntos vivemos da maneira mais bonita e plena, cada segundo. Obrigada por trazer tantas partes importantes de mim e para mim. Não terá outra diva igual você no filme da minha vida.

Eu te amo para sempre!

OLIVEIRA, Gabriely Lolli de. **O Audiovisual na Formação Inicial Docente: Linguagem, Estética e Análises em Cena**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2023. 114p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO¹

Não há como negarmos a realidade ao redor, o audiovisual está presente em diversos aspectos nas nossas vidas. A Lei 13.006/2014 nos traz o indício de que a busca pela aproximação entre o audiovisual e a educação está acontecendo, o que nos leva a refletir sobre a formação inicial docente nesse processo. Como o tema – audiovisual na formação inicial docente – vêm sendo abordado no meio acadêmico? Quais as discussões e que pontos estão sendo considerados relevantes? Com tais questionamentos, a dissertação propôs-se a uma investigação que objetivou analisar, por meio de revisão sistemática de literatura, os estudos que carregam a temática da formação inicial docente, audiovisual e formação estética, buscando compreender de que forma esses assuntos distintos conectam-se em prol dos processos formativos, educacionais e constitutivos dos sujeitos. A investigação e a análise resultaram duas sequências: a primeira, a elaboração da revisão literária das teses e dissertações selecionadas, tratando-se da pretensão inicial deste trabalho; a segunda, decorrente das reflexões despertadas na primeira sequência, teve em seu cenário, como atores principais, a arte, a linguagem, a estética e a criação dos sujeitos, para fins de dialogarmos sobre a constituição de si como parte necessária nos processos formativos. As discussões teóricas se deram tomando por base a perspectiva histórico-cultural, considerando os territórios das relações sociais e culturais, as formações estéticas, o cinema e a educação para o olhar. Os dispositivos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa de caráter qualitativo com abordagem sócio-histórica, de revisão bibliográfica. Concluímos que o audiovisual aparece como uma potência, como um espaço para (re)significações de nós e da maneira que enxergamos o outro, uma possibilidade de tomada de consciência e, além disso, a pesquisa abriu a possibilidade de conhecer sobre a formação estética; os futuros professores têm a possibilidade de perceber em si o olhar sensível para fins de (des)construção das experiências nas suas trajetórias, provocando os movimentos criativos por onde tecem os seus enredos. Nos falta, entretanto, expandir o diálogo sobre as políticas públicas educacionais e como pensá-las considerando a trajetória formativa dos professores. Acreditamos na necessidade dessa aproximação nas nossas cenas, pois, muitos dos avanços (e retrocessos) educacionais, dependem das políticas públicas. Esta dissertação veio reafirmar a importância das reflexões e discussões, tanto dentro como fora dos espaços educacionais, provocadas pelo audiovisual na formação inicial docente e na formação pessoal, instituindo a estética, o outro, a percepção crítica e a criação nas nossas vivências.

Palavras-chaves: Formação inicial docente; audiovisual; arte; estética; linguagem.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio financeiro CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – Modalidade II

OLIVEIRA, Gabriely Lolli de. **The Audiovisual in Initial Teacher Education: Language, Aesthetics and Analysis on Stage.** Dissertation (Master in Education). 2023. 114p. *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT²

There is no denying the reality around us, the audiovisual is present in several aspects of our lives. Law 13.006/2014 brings us the indication that the search for approximation between audiovisual and education is happening, which leads us to reflect on initial teacher training in this process. How has the theme - audiovisual in initial teacher training - been approached in the academic environment? What are the discussions and what points are being considered relevant? With these questions in mind, the dissertation proposed an investigation that aimed to analyze, by means of a systematic literature review, the studies that deal with the themes of initial teacher education, audiovisual and aesthetic education, in an attempt to understand how these different subjects are connected in favor of the subjects' formative, educational and constitutive processes. The investigation and analysis resulted in two sequences: the first one, the elaboration of the literary review of the selected theses and dissertations, which was the initial aim of this work; the second one, resulting from the reflections aroused in the first sequence, had in its scenario, as main actors, art, language, aesthetics and creation of the subjects, in order to discuss the constitution of the self as a necessary part in the formative processes. The theoretical discussions were based on the cultural-historical perspective, considering the territories of social and cultural relations, aesthetic formations, cinema, and education for the gaze. The methodological devices were based on a qualitative research with a socio-historical approach, of bibliographic review. We conclude that the audiovisual appears as a potency, as a space for (re)significations of ourselves and of the way we see the other, a possibility for awareness and, furthermore, the research opened the possibility to know about aesthetic formation; future teachers have the possibility to perceive in themselves the sensitive look for the purpose of (de)construction of experiences in their trajectories, provoking the creative movements through which they weave their plots. We need, however, to expand the dialogue about public educational policies and how to think them taking into consideration the formative trajectory of teachers. We believe in the need for this approach in our scenes because many of the educational advances (and setbacks) depend on public policies. This dissertation came to reaffirm the importance of reflections and discussions, both inside and outside the educational spaces, provoked by the audiovisual in the initial teacher education and in the personal formation, instituting the aesthetics, the other, the critical perception and the creation in our experiences.

Keywords: Initial teacher education; audiovisual; art; aesthetics; language.

² This work was carried out with financial support from CAPES: Coordination for the Improvement of Higher Education Persons - Brazil – Modality II

LISTA DE CENAS

Cena 1: Filme <i>Donnie Darko</i> – Cena 19’:11’’ – Professora Karen Pomeroy, a leitura do conto de Graham Greene.....	11
Cena 2: Filme <i>Donnie Darko</i> – Cena 19’:41’’ – A aluna parece saber a resposta.....	11
Cena 3: Filme <i>Donnie Darko</i> – Cena 19’:41’’ – A aluna parece saber a resposta.....	12
Cena 4: Filme <i>Donnie Darko</i> – Cena 19’:45’’ – Prof. Pomeroy explica o equívoco e pede opinião de outro aluno.....	12
Cena 5: Filme <i>Donnie Darko</i> – Cena 20’:07’’ – Donnie Darko explica seu entendimento a respeito do conto.....	13
Cena 6: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:33’:25’’ – Fábio cobrindo a sua janela com jornais. Colocando obstáculos.....	94
Cena 7: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:33’:35’’ – Ana Lúcia observa enquanto lhe é tirada a visão do outro lado.....	95
Cena 8: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:33’:44’’ – Fábio espia pela fresta. Há alguma chance de solução?.....	95
Cena 9: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:45’:19’’ - As janelas estão abertas. De onde vê, Ana Lúcia enxerga Fábio.....	99
Cena 10: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:45’:28’’ - Agora por completo, não por uma fresta, Fábio enxerga Ana Lúcia.....	99
Cena 11: Filme <i>De Onde Eu Te Vejo</i> – Cena 1:46’:58’’ - Um sorriso. A vista para o outro lado vale a pena!.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses analisadas.....	48
---	----

ROTEIRO

MEMORIAL: POR DE TRÁS DAS CENAS	13
PRÓLOGO	22
TAKE 1 – ESTRUTURA DO ENREDO	35
CENA 1 – Objetivos Gerais	35
CENA 2 – Objetivos Específicos	35
CENA 3 – Metodologia.....	35
TAKE 2 – ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AUDIOVISUAL-FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	43
CENA 1 – Roteirizando por outros olhares.....	48
CENA 2 – O audiovisual <i>para</i> a educação.....	52
CENA 3 – O audiovisual <i>com</i> a educação.....	61
CENA 4 – Refletindo sobre as cenas.....	68
TAKE 3 – AUDIOVISUAL E ESTÉTICA NOS ENREDOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	70
CENA 1 – Claquete! Câmera! Form(ação)!: processos constitutivos em movimento...	72
CENA 2 – Vendo esse mundo e entendendo-me: estética e audiovisual	76
CENA 3 – Baseado em fatos reais... Ou não?	84
CENA 4 – Antes das cortinas fecharem: Desdobramentos para seguirmos.....	90
EPÍLOGO	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE	109

MEMORIAL: POR DE TRÁS DAS CENAS

Lembro com clareza de detalhes a primeira casa que morei, que foi palco de muitas das experiências que construíram a pessoa que sou agora. O videocassete e o rádio-toca discos eram grandes parceiros, e não reclamavam quando eu escolhia repetir o filme ou a música pela terceira, ou quarta vez. Tarzan, Hércules e Vida de Inseto são filmes que talvez eu ainda saiba as falas de cór, e Cazuzza, Barão Vermelho, Legião Urbana e, principalmente, Eliana, embalavam as tardes de cantoria! Além disso, fazer desenhos e ler gibis – tinha uma coleção imensa! – também eram parte do meu dia a dia. Essa casa era como a minha “terra do nunca” particular, assim como os meninos perdidos em *Peter Pan* (2003), com a diferença que eu sabia que iria e *queria muito* crescer, nessa casa foram desencadeados diversos sentimentos, significados e identidades, que sei que deixaram marcas em mim que acredito serem encantadas, como o pó de fada da Sininho.

Trago à tona essas passagens porque, observando agora, da posição que estou, acho interessante que justamente esses momentos já carregavam os indícios de quais escolhas de vida fariam eu me sentir como eu mesma, protagonista da minha história. Mas até chegar nessa cena, um roteiro repleto de desencontros e reviravoltas foi escrito...

Fazendo uma passagem temporal, retomo o *take*³ para onde se inicia a minha busca para entender o que eu queria ser, fazer... Quais seriam meus estudos? Qual seria meu trabalho? Para alguns amigos essa história é de comédia, dizem que eu já tenho até pós-doutorado de tantos cursos que iniciei. Mas, para mim, a história tem mais tensão e suspense, assim como em *Um Contratempo* (2016). E não digo de forma negativa, como no filme citado, onde o enredo é sombrio, digo pensando nos mistérios, na confusão que pode acontecer algumas vezes ao longo do trajeto, por acreditar em certos pontos que depois mostram-se totalmente diferentes do imaginado, enfim. Processos formativos não são simples, vejo agora quantas vezes sai da zona de conforto para reconhecer e firmar o meu espaço. E sei que esse movimento irá acontecer mais vezes enquanto eu buscar alcançar novos lugares. E, apesar de tudo, a alegria se encontra exatamente aí: na transformação de uma cena para a seguinte.

Em 2013, recém-formada no ensino médio, sem conseguir vaga nas universidades públicas - que era o sonho do *meu pai*, importante esclarecer esse ponto - acabou se

³ Faremos uso de termos em inglês, ao longo do texto, dicionarizados na língua portuguesa, como *take*, *play*, *pause*. Termos que não sejam dicionarizados serão explicados em nota.

tornando o ano para eu decidir a minha formação. Decidir... Bem, na verdade, seria o tempo para que o meu pai pudesse aceitar minha ideia de cursar Psicologia. Ele era completamente contra, e eu buscava, sem sucesso, a aprovação dele. Estar nessa situação era angustiante, não posso mentir e dizer que não me importava com a aprovação do meu pai. Sou filha única, todas as expectativas dos meus pais são direcionadas para mim, e sei que eles desejam que eu faça as melhores escolhas. Agora, olhando com mais carinho para esse cenário, sei que o impedimento do meu pai não era por mal; acredito que ao longo da vida dele, o meio e as relações que o atravessaram, fizeram com que ele acreditasse piamente que o ápice na vida de alguém era garantir uma vaga em uma universidade pública (e tudo bem se for), e ele tomou como ponto determinante para si mesmo. Como não conseguiu, o meu pai quis partilhar esse sonho comigo, para se tornar um sonho meu.

Levou algum tempo, mas consegui entender, e expressar para o meu pai, que enquanto eu estivesse seguindo os sonhos *dele*, os *meus* ficariam de lado. Enfrentei a angústia e, como *Valente* (2012), mostrei que estava determinada a trilhar o meu próprio caminho, deixando claro que isso não mudaria o fato dele continuar sendo alguém que me inspira e traz-me coragem para seguir.

Bom, seguimos! Para aproveitar o tempo, naquele ano de 2013, fiz um curso de comissária de bordo e a prova da ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil), que é, como se fosse, o vestibular da aviação. Como na clássica cena de *Miss Simpatia* (2000), que Gracie Hart (Sandra Bullock) surge completamente diferente, montada em outra personalidade, a minha primeira reviravolta do roteiro é essa: atenção, senhores passageiros! Sem nunca ter imaginado, tornei-me comissária de bordo. Nunca atuei na profissão, sou uma comissária que não alçou voos. O destino reservava-me diferentes viagens, mas, de qualquer forma, gosto de pensar nessa faceta como uma carta na manga, algo especial no meu roteiro.

No fim de 2013, com baixa expectativa pela minha nota no Sisu (Sistema Único de Seleção Unificada), surgiu a opção de Tecnólogo em Análise de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e, ingenuamente, pensei antes de escolher essa opção: “Bom, é mexer em computador, acho que vou gostar, né?”, se fosse um *sitcom*⁴ igual a *The Big Bang Theory* (2007-2019), seria o momento de a plateia rir, pois o equívoco estava implícito! Mas como não havia nenhum Sheldon

⁴ Estilo de comédias produzidas em séries para a televisão e que apresentam cenas da vida cotidiana. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sitcom> Acesso em: 12 jan. 2023

Cooper (Jim Parsons) para me alertar, mesmo que fosse da maneira mais sarcástica possível, fiz a minha escolha pelo curso.

Comecei o curso no IFSP em 2014, eu e mais uma moça numa sala com 43 homens, todos já com alguma noção em sistemas de informação, professores falando em códigos e números binários... Entrei em pânico completo! Assim como os filmes, há músicas que parecem ser escritas baseadas nas nossas vidas. Nesse momento “Gabriely em surto entre programadores”, a música *Caught In The Middle*, da banda Paramore, ressoava bem alto na minha cabeça, a parte que canta: “*Eu não preciso de ajuda / Eu posso me sabotar sozinha / Não preciso de ninguém / Posso me sabotar sozinha..*” (tradução livre). Assim, já desconfiava que aquele lugar não era para mim, mas tentei! Cheguei até mesmo a gostar das aulas de matemática, estava buscando a familiaridade com tantos zeros e uns dos números binários. Para alguém que não conseguiu fazer amizade nem com a fórmula de bhaskara no ensino médio, eu estava colocando muita, muita fé. Depois que tirei três na primeira prova de programação, achei melhor assumir que não é possível se encontrar em tudo. Existem diversas áreas de estudo justamente para termos oportunidade de desenvolver o melhor, e não ficar com a sensação de que estamos presos, sem conseguir se transformar.

Abandonei o curso ao fim do primeiro semestre, não voltei nem mesmo para cancelar minha matrícula... Não queria ver o IFSP nem pintado de ouro! Aqui, mais um momento de risadas da plateia, risadas daquelas boas! Como a Bozena (Alessandra Maestrini) arrancava do público em *Toma Lá, Dá Cá* (2007-2009). O motivo? Enquanto ainda estava frequentando o curso, soube do concurso do IFSP para Assistente de Alunos. Sempre me pego pensando que, se não fosse eu estar lá, nunca iria saber desse processo, o IFSP Campinas era um campus novo e pouco conhecido, ninguém próximo a mim, por exemplo, sabia da existência da instituição.

Me inscrevi, fiz a prova... Consegui. Lembro com riqueza de detalhes do dia, era um domingo de Dia das Mães, depois que finalizei a prova fui para a frente da escola esperar pelo meu pai. O dia estava muito bonito, o céu azul, ensolarado, mas com um vento bem fresco, do jeito que eu mais gosto! Enquanto aguardava o meu pai chegar, escrevi um texto para minha mãe, como costumeiramente faço nas datas comemorativas. Eu estava feliz, em paz. A mesma sensação que tinha quando assistia *O Pequeno Urso* (1995-2003) na TV Cultura, se prestasse atenção, aposto que daria para ouvir a trilha sonora do desenho tocando naquela manhã.

Lembro do impacto ao ver o meu nome no primeiro lugar da lista de pontuação. Acredito que deve ser a sensação de receber uma carta de Hogwarts, como *Harry Potter* (2001-2011), ou o bilhete dourado para *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2005). Alegria, adrenalina, orgulho. Quando voltei, agora como servidora, foi engraçado passar pelos olhares confusos e indagadores dos professores. Um deles não resistiu e precisou perguntar quando me viu: “Mas... Você... Você não era aluna?”. Até hoje alguns colegas brincam comigo, pois tenho dois perfis no sistema, de ex-aluna e atual servidora. E, entrei nas estatísticas de evasão da instituição, mas essa evasão precisava acontecer, eu precisava encontrar a Gabriely confiante do lugar que ocupa. O papel do IFSP no meu roteiro também foi ajudar nesse meu encontro, mas de um jeito diferente. Estou na instituição há oito anos, ali tive (e tenho) enormes oportunidades, já passei por duas formações completas, a graduação e a especialização, e estou passando pelo mestrado, sei que estar no IFSP me fortalece nessa busca pela educação de qualidade, visando não só o meu crescimento, mas o crescimento que posso levar para a escola como um todo. Aliás, minha proximidade, conhecimentos e amor pela educação, foram cultivados, a cada dia, nesse solo.

Simultaneamente, ainda em 2014, mas em outro cenário, estava iniciando o curso de Pedagogia da Metrocamp. Precisei repensar sobre a Psicologia, e enquanto tentava fazer uma nova escolha antes que eu me tornasse o próprio número binário no curso de Análise de Sistemas, a minha mãe veio com a sugestão da Pedagogia, recordo-me até do tom de voz dela dizendo: “filha, o que você acha? Depois você pode fazer uma pós em Psicopedagogia!”, animei-me com a ideia e entrei no curso. E amei. E apaixonei-me pelas novas ideias. E descobri um novo mundo totalmente incrível que nem sabia que era possível. Esse é aquele momento que tudo parece dar certo... Mas... De repente... A trilha sonora muda, assim como a cena, e tudo parece cheio de tensão.

Essa tensão não surgiu de uma vez, foi aos poucos. Mais uma vez fui impactada pelas relações com os outros; assim como a relação com o meu pai fez com que eu escrevesse um enredo que nos trouxe até aqui, até você, leitor, nesse momento, as relações conturbadas com as quais entrei em choque durante o curso, fizeram com que, ao final de dois anos, eu parasse o curso de Pedagogia. Vi-me igual ao Kuzco, em *A Nova Onda do Imperador* (2000), quando ele estava sozinho, na chuva, completamente desesperado. Kuzco queria muito voltar à sua forma humana. E eu queria muito, muito mesmo saber em qual lugar conseguiria sentir como o meu lugar, onde eu conseguiria *ser alguém*. Se

a Gabriely do passado me encontrasse hoje, explicaria que ela *já era alguém*, e que ela já estava repleta de formações dentro dela, prontas para serem exploradas e amplificadas.

Eu sei, caro leitor. Parece até o *Entre Abelhas* (2015), aonde tudo vai sumindo. Parece que as minhas opções estavam prestes a sumir também, certo? Errado. O curso de Produção Audiovisual apareceu como uma chance para a protagonista que vos fala! Então, era 2017 e lá estava eu, na ESAMC, apostando os meus dados, igual aos personagens de *Quebrando a Banca* (2008). Será que venceria essa aposta?

O curso era tudo, menos o que imaginei. O nome “produção audiovisual” me remetia às videolocadoras que amava visitar junto ao meu pai, à minha câmera digital que fez um ótimo serviço registrando a minha adolescência “emo”, ao meu mp3 que tocava “as melhores dos anos 2000”, às apresentações de ballet que fiz, aos meus livros de versos e poemas... A todo um universo estético, cultural, artístico, espaços cheios de criação e de uma energia única, que remontam um quebra-cabeça em mim que tenho muito zelo. Acreditei que me aproximaria novamente dessas peças dentro do curso, mas o foco principal da faculdade era outro; recebi uma enorme formação voltada para o marketing. Mas, em todo caso, ali senti algo mais próximo de mim, ainda que o marketing se fizesse presente mediando os componentes curriculares, ali eu sentia-me próxima dessas cenas que citei. E, também, daquela Gabriely lá do início, do vídeo cassete e rádio-toca disco. Sendo assim, venci a aposta! formei-me, com um trabalho de conclusão em formato de fotolivro que, hoje sei, é repleto de *narrativas* sobre alguns bares de Campinas. Narrativas e fotografias. Pensando agora, histórias contadas de duas formas diferentes, unidas para completar os cenários.

Com o diploma de Produtora Audiovisual em mãos, o primeiro furo do roteiro apareceu: se a minha vida, o dia a dia, é a educação, o que eu faria com o audiovisual? Continuaría sendo algo somente dentro da minha trajetória particular? Precisava encontrar uma maneira de unir as duas coisas. O meu anseio era semelhante ao de *Luca* (2021): no fim das contas, tudo o que eu buscava era poder estudar.

E a minha busca deu resultado, e um resultado rápido, aliás! Recebi o meu certificado de conclusão da graduação em janeiro de 2019, e já em fevereiro encontrei o curso de Especialização em Recursos de Mídias na Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E que experiência grandiosa! Sei o quanto essa escolha funcionou como um divisor de perfis: existia a Gabriely antes da especialização, que queria muito seguir a trilha educacional, mas que não tinha embasamento nenhum, norte nenhum; e existe a Gabriely após a especialização, que conseguiu adquirir conhecimento

sobre a estrutura de estudos e trabalhos para formular um projeto e tentar um processo de Mestrado, que até então parecia uma daquelas fases finais impossíveis que existem em alguns videogames. O meu tempo na UFSCar deixou *bem* evidenciadas aquelas peças que já contei, que me remetem ao audiovisual, aquelas que me constroem pouco a pouco, e a partir daí, consegui unir audiovisual com a educação, até o fim do curso em agosto de 2020. Dei sequência para o meu roteiro, próxima cena: rumo ao mestrado!

Claro, como canta Capital Inicial, “*Nem tudo é como a gente quer / Nem tudo pode ser perfeito*”, precisei lidar os “nãos”, com as tentativas que não vingaram e que abalaram a minha confiança, “será que, afinal, não sou boa o suficiente para isso?”, perguntei-me algumas vezes. Mas insisti, a teimosia é uma das minhas características. Cheguei ao processo de seleção da Universidade São Francisco (USF). Desconfiada, claro, poderia ser mais uma oportunidade perdida. Mas, para a minha surpresa, não foi! Passei pela seleção e fui aceita! O meu projeto foi aceito! Quer dizer... Melhor pausarmos essa cena agora para a explicação a seguir.

Acredito que todos temos reviravoltas e acontecimentos chave no grande palco das nossas vidas. Chegar ao Mestrado com um projeto que, com muito afinho, consegui formular, relacionando os temas – audiovisual e educação – que eu sabia que contavam sobre mim, para eu poder contar sobre eles também, certamente foi um momento *essencial* na minha trajetória. Nunca tinha me sentido tão protagonista da minha história, não mais figurante passiva, indo de um lado para o outro, tentando atender somente os outros. Agora era a minha vez! Entretanto, o mundo acadêmico é imenso e intimidador quando adentramos o seu cenário, o que nos faz duvidar um pouco da nossa própria capacidade de ideias, reflexões, *projetos*... Então, logo de cara, com poucas semanas dentro do mestrado, iniciado em março de 2021, o primeiro ato colocado para mim nesse palco foi a alteração do meu tema. Uma alteração *completa*. E, de acordo o orientador designado a mim na época, parecia a coisa certa a fazer. Iria estudar e escrever sobre a autonomia e a moral na Educação Infantil. Apesar de ver sentido nas teorias e nos autores, algo parecia sem foco nas minhas lentes. Eu trabalho com alunos, adolescentes e adultos... Fiz somente um estágio na Educação Infantil no tempo que cursei Pedagogia... De onde eu tiraria propriedade para discorrer sobre esse assunto? Seria outro furo no roteiro? Iria descobrir, e não demoraria muito.

Passado o primeiro semestre de 2021, sem ter escrito absolutamente nada, o que, dentro do mestrado, é motivo de alerta, e enquanto isso via os meus colegas do curso animados com as suas produções e orientações, sentia-me como uma espectadora,

totalmente deslocada. Não parecia que estávamos vivendo a mesma realidade. Parando para refletir, não estávamos mesmo, cada um de nós, mestrados, estávamos ali partindo de diferentes motivações e histórias, o mestrado para cada um se moldou de maneiras diferentes; de qualquer forma, partilhamos do mesmo tempo, ouvimos sobre os mesmos autores, tínhamos as mesmas responsabilidades. Então, parecia que o meu tempo ali não estava sendo aproveitado do jeito correto.

A partir do segundo semestre, iniciamos os nossos papéis como estagiários nas turmas de graduação e, além do estágio propriamente dito, uma novidade: *a disciplina sobre o estágio*, para compartilharmos as nossas experiências e dialogarmos sobre elas, a partir dos autores e das diferentes ideias. Sabe aquela sensação de quando, de repente, descobrimos o mistério principal em um filme de suspense? Foi o que senti enquanto vivia esse segundo semestre. Algo foi desbloqueado na minha mente, como um *Click* (2006).

Ouvir os colegas e ser ouvida por eles, perceber que todos estavam sendo levados a sério, que as experiências do estágio, as sensações e impressões que tínhamos, tudo aquilo era válido e importante ser partilhado, e que podíamos elaborar *ideias, reflexões e projetos* a partir do que estávamos trazendo à tona, relacionando com os diversos autores que embasam as nossas conversas, tirou-me da zona de espectadora deslocada e fez com que o foco das minhas lentes voltasse para a minha formação, tanto pessoal quanto acadêmica. Precisava de outra mudança, mas agora para solucionar o furo no meu roteiro. Essa aproximação com a minha própria formação fez-me perceber que eu deveria desenvolver uma dissertação que carregasse quem eu sou, não de maneira egocêntrica, nada disso! De maneira com que eu pudesse falar sobre a minha pesquisa com autenticidade, fluidez e leveza. E sabia que iria encontrar essas coisas no audiovisual unido à educação, não dentro da educação infantil. Fiz os devidos agradecimentos ao meu antigo orientador, e fui aceita, em dezembro de 2021, para ser orientada pela professora Daniela dos Anjos. E, sem resistir a brincadeira que já fiz com ela antes, mas que, de fato, é um anjo!

Brincadeiras e anjos à parte, o capítulo que passou a ser escrito com a minha nova orientadora é um acontecimento, sinceramente, único para mim. Sou bem comunicativa, falante, faço amizade fácil nos ambientes onde estou, mas conexões concretas e verdadeiras, são poucas as que tenho na minha vida. Vejo a tamanha sorte que tenho por conseguir ter essa conexão com a professora Daniela. Ela faz-me lembrar da *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), especificamente do professor John Keating (Robin Williams),

“ó capitão! meu capitão!”. Assim como o professor John inspirou os seus alunos a serem mais do que as pressões que os cercavam, vejo que a Daniela aponta caminhos que também possam nos inspirar, para irmos além das pressões externas e até mesmo internas.

Com a minha nova orientação, iniciando 2022, o primeiro ato em cena foi voltarmos ao início, naquele projeto inicial que parecia ter perdido a credibilidade. O Audiovisual e a Educação com os papéis principais novamente. É loucura pensar nisso agora, mas em três meses consegui escrever um trabalho para ser qualificado. Tínhamos pouco tempo e muitas ideias, assim como muitas dúvidas. Eu tinha uma certeza *muito* grande que faria apenas um artigo para apresentar, que eu não conseguiria escrever muito mais além das estruturas que um artigo pede. Fico feliz de ter-me enganado.

Sabia que após a qualificação a profa. Daniela iria para Paris realizar o pós-doutorado e que, se a faculdade insistisse, eu teria que fazer a arguição final em dezembro de 2022. Tive um misto de sentimentos, igual quando assisto à cena de *Donnie Darko* (2001) que mostra a chegada do protagonista na escola, as diferentes turmas, muitos detalhes acontecendo enquanto nos causam diferentes sensações ao assistirmos, tudo embalado ao som de *Head Over Heels* da banda Tears For Fears. Vou defender sem a minha orientadora? Vou conseguir fazer as mudanças que a banca sugeriu nesse curto espaço de tempo? Será que vai funcionar?

Somente a notícia de que a faculdade informou que não haveria problemas eu defender a minha dissertação em fevereiro de 2023, quando a profa. Daniela estivesse de volta, já seria motivo suficiente para comemorar. Mas, mesmo com esse roteiro cheio de curvas, aposto que você, leitor, não poderia prever que eu acabaria entrando em um avião com a minha orientadora, com destino a Paris. Lá fomos nós, no fim de setembro de 2022! Passei um mês dentro dos cenários do *Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (2001) e de *Monsieur & Madame Adelman* (2017).

É engraçado como certas coisas acontecem nas nossas vidas, como um efeito dominó. Já estava tendo conversas ao longo de 2022 que indicavam o possível futuro pós-mestrado, “podemos trabalhar um projeto assim no seu doutorado... Você já pensou em estudar fora? Já viu como é trabalhado o audiovisual em outros lugares? Pesquisa, dá uma olhada...”. Nessas “olhadas”, tomei conhecimento do quanto Paris aproxima o cinema da educação, o programa que existe voltado especificamente para isso. Simultaneamente, recebi um convite da profa. Daniela para um evento na Aliança Francesa, escola de francês em Campinas/SP, e nesse evento teve um sorteio de bolsa para novos alunos, e eu consegui a bolsa para estudar francês! O papel com o meu nome foi escolhido na urna!

Antes de ir para Paris, pude iniciar os meus estudos de francês, *oui!* Enfim, eu não sei se destino existe, mas às vezes os fatos chegam até nós de uma maneira que realmente impressiona. Conheci as universidades em Paris, os campi participei da inauguração do GIS *Le Sujet Dans La Cité*⁵, no campus Concorcet, tive a oportunidade de participar de um festival de cinema⁶, na abertura do ano acadêmico no campus Bobigny da Université Paris Sorbonne Nord, com debate dos alunos sobre alguns curta-metragens e, claro, conhecer, aproveitar e apaixonar-me por Paris em si.

Mal posso esperar para o roteiro que será escrito daqui para frente, com a França, novamente, mas em um novo momento, como plano de fundo das minhas cenas. Por isso, o roteiro agora não se finda; ele continua em plena construção. Entendo que se qualquer detalhe passado fosse diferente, eu estaria contando outra história aqui, seria outra Gabriely, outras reviravoltas, outras emoções... *Como Seria Se...?* (2022) exemplifica bem o que quero dizer. Como a única história que posso assumir é a de agora, é a *minha*, tal qual eu conheço, sou grata por cada acontecimento ter sido como foi, por relação, boa ou não, que tive com as diferentes pessoas, por cada escolha, certa ou errada, que assumi e, especialmente, à Gabriely que não tinha ideia de quantas partes de si estava formando enquanto assistia Tarzan pela terceira vez ou dançava pela sala ouvindo *Por Você*, do Barão Vermelho. Como falei anteriormente, acredito que esses momentos já davam indícios das escolhas que me trariam exatamente para onde estou agora. Em um trecho de uma das minhas músicas favoritas, *Crystal Clear*, Hayley Williams canta: “*Na verdade, não importa quão fundo eu vá / Em você, parece que a água é clara como cristal*” (tradução livre). Escrever esse memorial foi exatamente realizar essa ação, mergulhar em mim, na minha trajetória, me (re)conhecer. E perceber que tudo é mais claro do que eu esperava.

E seguimos... luz, câmera, ação!

⁵ Le Groupement d'intérêt Scientifique (GIS) – Grupo de Interesse Científico, O Sujeito Com A Cidade, criado em fevereiro de 2022, reúne universidades, laboratórios de pesquisa, associações e parceiros profissionais. Pretende enfatizar a forma como as construções individuais entram em vigor em ambientes históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos. Disponível em: <https://www.lesujetdanslacite.com/les-nouveaut%C3%A9s#GISinauguration>. Acesso em: 07 fev. 2023

⁶ Campus Ciné-Festival. Disponível em: https://iutb.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2022/09/campus_cine_festival_programme_DIFF.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023

PRÓLOGO

Cena 19':11'' – Professora Karen Pomeroy, a leitura do conto de Graham Greene



“Haverá manchetes nos jornais, até as gangues dos mais velhos que comandam as apostas das lutas de vale-tudo e os feirantes ouvirão com respeito, sobre como a casa da gangue Old Misery foi destruída. É como se ele tivesse planejado a vida inteira, pensando nos detalhes a cada estação... Agora, aos 15 anos, o plano foi executado com a dor da puberdade.’ O que Graham Greene está tentando transmitir com essa passagem? Por que as crianças invadiram a casa da Old Misery?”

Cena 19':41'' – A aluna parece saber a resposta



“Joanie?”



“Eles queriam roubá-la!”

Cena 19':45'' – Prof. Pomeroy explica o equívoco e pede opinião de outro aluno



“Joanie, se você tivesse lido mesmo o conto, o qual, com imensas 13 páginas, teria-lhe mantido acordada a noite toda, você saberia que as crianças encontraram muito dinheiro no colchão, mas queimaram tudo. Donnie Darko, talvez a sua experiência recente em destruição em massa possa lhe ajudar a nos dar a sua opinião.”

Cena 20':07'' – Donnie Darko explica o seu entendimento à respeito do conto



“Bem... Eles dizem logo após inundar a casa e deixá-la em pedaços. Que, tipo... A destruição é uma forma de criação. Então o fato de queimarem o dinheiro é... Irônico. Eles só querem saber o que acontece quando sacodem o mundo. Eles querem mudar as coisas.”

Tenho pensado muito em uma frase dita pela minha mãe: *“Entrei na escola e nunca mais saí dela!”*, ela disse-me dia desses enquanto ouvia uma palestra sobre práticas de ensino. Dei risada, mas, depois, parando para pensar, sinto-me e encaixo-me da mesma maneira. E me coloquei a refletir sobre o que considero como escola, desde que me entendo por gente, até agora, e um filme passou pela minha mente, com cenas de todos

os gêneros: ação, comédia, drama, amor, suspense. A escola é um cenário de infinitas tramas.

Através da escola tive contato com diferentes meios que, pouco a pouco, foram adquirindo significados na minha vida. Recordo de ter-me tornado uma árvore no teatro na formatura da pré-escola, e não que tenha sido meu momento favorito, mas foi o que me instigou a, posteriormente, dançar ballet, e nos palcos me transformei na Sininho do Peter Pan, em uma borboleta, uma camponesa, uma egípcia. Me recordo, também, das leituras obrigatórias que, por fim, despertariam o meu próprio gosto pelos livros e pela escrita. E, claro, o contato com os filmes. Na maioria dos momentos eram utilizados como maneira de exemplificar uma disciplina ou uma situação do ambiente escolar como, por exemplo, o bullying e as suas consequências. Olhando para trás, sinto falta das discussões que não aconteceram sobre o filme em si, as ideias que cada um pode ter tido ao assistir, as impressões passadas... De qualquer maneira, com ou sem discussão, foi em um desses momentos que conheci, aos 14 anos, meu filme favorito até hoje: *Donnie Darko* (2001).

São muitas as imagens que chegam até mim, como se estivessem montando um enorme quebra-cabeça sobre as minhas particularidades, anseios, perfil profissional... Dessas imagens, as principais delas, as mais vívidas, me despertam a sensação de urgência que sempre existiu em *formar* os alunos. E o sentido empregado em “formar”, é aquele voltado exclusivamente para a assimilação de conteúdos, para as provas, trabalhos, vestibulares. Lembro-me com clareza de uma situação que vivi no segundo ano do ensino fundamental: a professora escolhia um dia aleatório para aplicar a “tabuada relâmpago”, uma espécie de ditado em forma de tabuada. Lembro do meu desespero e do quanto fui mal nas primeiras vezes que aconteceu; a professora, gentilmente, explicou-me que eu deveria “decorar” as tabuadas para conseguir fazer a atividade. E foi o que fiz. Somente anos depois, bem mais velha, que fui entender como funcionava uma multiplicação. Para a Gabriely de oito anos, o que importava era o resultado, o carimbo com um rosto feliz no caderno, e não o processo para chegar até ali.

Por sorte, ao longo do caminho, fui atravessada por professores e experiências de aprendizagem que me despertaram buscar mais, que rebobinaram o meu filme e apertaram *play* quando foi preciso, que me tiraram da zona de conforto, inquietaram-me, o que, conseqüentemente, formou a minha visão de mundo, meus gostos, minhas relações dentro e fora da escola. E, atualmente, vivendo o cotidiano escolar com adolescentes, como Assistente de Alunos no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) desde 2014, parece-me que a urgência com a formação que sinto ao lembrar as cenas do meu período na escola

continua igual antes, senão até mais intenso, pois hoje, com tantos recursos tecnológicos e alterações nas leis, o contexto social tornou-se imediatista: queremos o ensino para ontem, um diploma para ontem, o emprego para ontem, a vida para ontem.

A homologação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conhecida popularmente como a Reforma do Ensino Médio, evidencia esse imediatismo em torno da educação do Brasil. O Ministério da Educação (MEC), tomou como base a “pesquisa realizada pelo Centro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC”, que teria esclarecido “que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”, isso para invalidar o modelo de ensino médio existente no país, afirmando que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a, 4).

Os motivos expostos pelo governo federal para a Reforma do Ensino Médio apoiam-se em um discurso neoliberal, que visa o desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim como a “tabuada relâmpago”, citada anteriormente, o foco é a técnica, não o processo. No texto da Medida Provisória (BRASIL, 2016b)⁷, o termo “desenvolvimento econômico” aparece para falar da urgência de “investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa” (BRASIL, 2016a, 14), termo esse que, alguns parágrafos depois, é substituído por “desenvolvimento sustentável”, como apontam Rita de Cássia Duarte e José Luis Derisso⁸,

(...) talvez com o *intuito de tornar a expressão mais palatável* atribuindo a ela a ideia de um processo mais *humanizado* e não exclusivamente preocupada com o mercado (...) Esta substituição, porém, *não altera substancialmente a orientação teórico-metodológica da Reforma* que combina a ideia de uma escola que forme capital humano para o desenvolvimento econômico nacional e simultaneamente mão de obra para o mercado. Uma mão de obra que em função do desemprego estrutural existente não tem sequer a garantia de ser empregada no mercado, por isso que é recorrente nos defensores da pedagogia das competências a afirmação de que a educação deve garantir a competitividade e a empregabilidade das futuras gerações. *Ou seja, formar jovens para se estapearem no mercado do trabalho.* (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 136-137) (grifos nossos)

⁷ A Medida Provisória não mais existe uma vez que a Reforma foi aprovada e sancionada em fevereiro de 2017, praticamente sem alterações em relação ao texto base.

⁸ Para fins de identificação e respeito aos autores e às autoras referenciados neste trabalho, seus nomes estão escritos por extenso no primeiro momento em que aparecem no texto.

Assim, com tal realidade já em vigor nas escolas, os anseios e as informações parecem ir e vir tão rápido que deixamos de prestar atenção em algo importante: a formação humana. A prática de pensar em si, na própria jornada formativa, quais são os elementos que nos constituem, parece uma ação distante diante da necessidade de realizarmos outras tarefas colocadas como prioridade. E percebo esse afastamento do “eu” principalmente entre os jovens adultos, que na busca por um lugar na sociedade ou para “ser alguém” (por *já* não se enxergar como alguém), enfraquecem os seus processos iniciais e contínuos de formação pessoal, inibindo o contato com a arte, a imaginação, a criatividade e a formação estética.

Alfredo Veiga-Neto (2012), utilizando da metáfora de Gaston Bachelard, fala sobre a necessidade de irmos aos porões das nossas casas/mentes,

Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões da casa que habitamos se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a *favor* daquilo que nos interessa e *contra* os constrangimentos e limitações que se impõem. (p. 268) (grifos do autor)

Se não formos aos porões, de que maneira iremos entender as nossas raízes, as origens que nos movem, o que nos dói ou impacta e, sobretudo, as partes de nós que podemos desenvolver? Em correlação com a dimensão social e cultural, se não explorarmos os porões dessa urgência que cerca os processos formativos ou de leis como a da Reforma do Ensino Médio, buscando o que se esconde nos cantos mal iluminados, quais as intenções na escolha pelo uso de certos termos, colocações e ideias, a formação humana é esquecida. Aliás, tal movimento já vem sendo realizado para que esses “porões” não sejam explorados, afastando e colocando em xeque a humanização dos sujeitos.

Além da Reforma do Ensino Médio, temos a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instaura um novo regime fiscal e o congelamento dos investimentos à seguridade social pelos próximos 20 anos. Enquanto a reforma coloca as lentes voltadas ao mercado, mão de obra e desenvolvimento econômico, a EC aparece nos cenários da educação brasileira, colocando em risco “a manutenção dos direitos sociais em um país marcado por políticas econômicas que promovem muita concentração de riqueza e pouca

distribuição de renda e inclusão social.” (Crislaine Matozinhos Silva MODESTO; Débora MAZZA; Nima Imaculada SPIGOLON, 2019, 169). Tais propostas chegam até nós com ares progressistas, em busca da modernização e do crescimento social e, no caso da EC, com a justificativa de contenção e controle de gastos pensando no bem futuro. Entretanto, parece contraditório o desenvolvimento social e humanitário de um país acontecer nessas condições, que quando analisadas com atenção, não são capazes de nos atender de maneira igualitária.

Em tempos de EC, discutir a educação a partir de projetos que apontem para a emancipação humana, a transformação social e a educação integral é uma atitude de resistência para não subordinação dos direitos humanos fundamentais às crises econômicas e instabilidades políticas, pois concebe-os como estratégicos e constitutivos da grandeza de uma nação. Quando são tratados nessa perspectiva, avistam-se retrocessos, com consequências imprevisíveis, nos planos legal e real. (MODESTO; MAZZA; SPIGOLON, 2019, p. 174)

Permanecer somente no piso térreo, na zona de conforto, sem explorar o restante dos ambientes, pode fazer com que as nossas histórias percam os seus significados e, assim, deixamos de ver as significações nos outros e, o que é ainda mais alarmante, podemos deixar de notar a importância em movimentos políticos sociais que nos afetam diretamente e diariamente.

Pensar na reforma e urgência de formação, que segue sendo parte das práticas pedagógicas dentro das instituições, me trouxe a seguinte reflexão: se a escola, ao longo das suas diferentes tramas e no percorrer do tempo, segue valorizando um modelo de formação tecnicista-profissional e deixando a construção da consciência dos sujeitos como figurante nos roteiros das experiências, as universidades não conseguem êxito ao assumir a responsabilidade da formação docente, pelo fato de replicar a mesma urgência com os futuros profissionais da educação. E o que somos nós, profissionais da educação, se não existir a chance de pausarmos a cena, com calma, para nos atentarmos aos detalhes? O que somos nós, sujeitos, se não existir a chance de sermos os diretores das nossas próprias histórias?

Assim como na passagem do filme *Donnie Darko* (2001), que foi apresentada no início da presente pesquisa, é real o desejo de *mudar as coisas*. Por vezes, parece que se não estremecermos a ordem, as regras, o que é dado como “certo”, não irão nos enxergar e perceber as mudanças que precisam acontecer. Como não tenho a pretensão de, assim como os jovens do conto, queimar dinheiro, invadir e quebrar casas, para que a destruição

cause uma criação, me proponho a realizar a investigação que apresento aqui, *buscando caminhos para pensar a formação inicial docente unida ao audiovisual*.

Então, antes de apertamos o *play*⁹: do que se trata o audiovisual? Somente sons e imagens apresentadas simultaneamente? E onde ocorre o encontro com o audiovisual? De fato, se verificarmos no dicionário Michaelis (2022), a primeira definição de audiovisual, “diz-se de qualquer material, comunicação, mensagem, recurso, método etc, que busca estimular, simultaneamente, a audição e a visão”. Acredito que devido a tal sentido, tendemos logo a associar ao cinema. Porém, se analisarmos os cenários ao nosso redor, é possível reconhecer o encontro com o audiovisual em diversos meios – teatros, exposições, museus, computadores, celulares, TikTok, Instagram, canais de *streaming* etc –, assim como é possível reconhecer, também, as diferentes terminações e áreas que se relacionam ao audiovisual, que Mônica Ribeiro da Silva nos esclarece

São quatro as principais áreas do conhecimento que realizaram experiências e pensam a Educação em face ao Audiovisual no Brasil entre os séculos XX e XXI, áreas por sua vez institucionalizadas enquanto departamentos universitários e cursos de pós-graduação. São elas: *o Cinema, a Comunicação, a Arte e a Pedagogia*. Uma busca pela história do pensamento brasileiro revela várias terminações que surgiram nestas áreas: *comunicação educacional, mídia-educação, cinema-educação, comunicação/educação, educomunicação, educação midiática, etc. (...) A constatação desta diversidade é importante para a formação do educador*, seja o próprio educador audiovisual (MACHADO, 2018), quanto o educador que agora convive com as telas. (SILVA, 2018, p. 87) (grifos nossos)

São muitas as vertentes e maneiras de pensar e colocar a discussão do audiovisual, é possível até nos sentirmos perdidos diante de tantas definições. Nesta pesquisa, poderia tratar somente como “filmes”, já que muitas vezes trago a associação do universo cinematográfico, porém, em busca de não limitar e reforçar o uso do termo, o intuito é que possamos reconhecer o audiovisual como todas as formas que temos disponíveis que são capazes de despertar diferentes saberes, não há razão para negarmos um ou outro recurso; a possibilidade de (re)construção existe em todos eles. Além disso, estamos imersos no audiovisual nos dias atuais. Pensando especificamente no uso das telas, por exemplo, o Brasil está acima da média global no que se refere à tal utilização.

⁹ Executar, tocar, dar início. Disponível: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/play> Acesso em: 12 jan. 2023.

Segundo o mais novo estudo da McAfee, que entrevistou 15 mil pais e mais de 12 mil de seus filhos em dez países (incluindo o Brasil) para entender como eles se conectam e protegem a si mesmos e seus entes queridos no ambiente online, o Brasil lidera o ranking de uso entre esses jovens. (...) Segundo o estudo, a taxa de uso de celular entre esse público no Brasil chega aos incríveis 96%, bem acima da média global.¹⁰

A matéria em questão carrega uma crítica sobre o uso excessivo dos dispositivos eletrônicos pelos jovens, assim como a preocupação dos pais diante desse fato, mas se pensarmos além dessa perspectiva e mudarmos as nossas lentes, iremos enxergar que dentro desses 96% de uso de telas é onde os sujeitos estão edificando as relações com o audiovisual, a comunicação, a aprendizagem e, sem dúvidas, é onde estão transformando suas percepções artísticas e estéticas, mesmo sem que percebam isso, e gostaria de destacar esse ponto.

Entre termos, identidades e tantos personagens que fazem parte do audiovisual, um deles trouxe um *plot twist*¹¹ em meu roteiro: a arte. Conforme citado acima, Silva (2018) coloca a arte como uma das áreas que pensam a educação frente ao audiovisual no Brasil. Mas o que nós, sujeitos, temos como arte? O audiovisual é arte? A arte é conhecimento? As indagações me levaram a um dos primeiros trabalhos de Lev Semionovitch Vygotsky, *Psicologia da Arte* (1999), para pensar e abordar melhor o assunto.

Quando somos expostos à arte, as reações despertadas perduram. Internalizamos as nossas impressões e, de acordo com as nossas experiências, tanto individuais quanto coletivas, atribuímos sentidos a elas. Para Vygotsky (1999, p. 267), “as emoções da arte são *emoções inteligentes*. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente como imagens da fantasia.”. Ou seja, essas emoções não são vividas no campo físico e/ou motor; claro, podemos chorar ao ler um livro ou assistir um filme, mas choramos em outras situações também. As emoções da arte são vividas, abstraídas, no campo da fantasia. E o fato delas acontecerem na fantasia, imaginação, não significa que são emoções menos reais ou menos importantes. Afinal, são elas que provocam as reações estéticas que vão nos constituindo. Ainda para Vygotsky (1999, p. 270), ocorre uma espécie de *catarse* nas nossas mentes, “(...) a lei da reação estética é

¹⁰ GAVIOLI, Allan. Jovens brasileiros são os que mais utilizam aparelhos eletrônicos no mundo. **Revista Exame**. Disponível em: <https://exame.com/carreira/jovens-brasileiros-sao-os-que-mais-utilizam-aparelhos-eletronicos-no-mundo/> Acesso em: 10 jan. 2023.

¹¹ OED. **Uma revelação inesperada em um livro, filme, programa de televisão** etc. Disponível em: <https://www.oed.com/>. Tradução nossa. Acesso em: 10 jan. 2023.

uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra a sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito.”. Como no conto apresentado em *Donnie Darko* (2001), a “destruição” causando a criação.

Então, se a arte e a vida estão interligadas dessa maneira, provocando uma sequência de estímulos e reações como um efeito dominó, é possível dizer que o audiovisual e o conhecimento estão interligados nesse processo. E não se trata de um processo simples, imediato e fácil. A educação e a arte para a estética não é algo dado para nós, pelo contrário. Podemos, diante de uma representação artística, não sentir absolutamente nada naquele momento e, até mesmo, nunca sentir alguma coisa. Como os sujeitos que estão agora diante das telas, não significa que eles têm o olhar sensível. A razão disso é simplesmente por não ter *aprendido* a olhar.

Compreende-se perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos. E se quisermos resolver o problema da relação entre arte e vida, se quisermos colocar o problema da arte no plano da psicologia aplicada, deveremos estar munidos de alguma concepção teórica geral que nos permita uma base sólida para a solução dessa questão (VYGOTSKY, 1999, p. 303)

Portanto, tendo em vista que arte é conhecimento, a utilização do audiovisual, em específico do cinema, em processos formativos, embora esteja mais reconhecido e valorizado ao longo dos anos, não carrega a mesma valorização enquanto fonte de conhecimento, pois o olhar para o cinema como arte ainda é difícil de ser concebido, de separar da ligação do entretenimento e diversão (Rosália DUARTE, 2009). Nesse ponto do roteiro, encontro a justificativa para dissertar sobre esse tema.

Os professores em formação inicial trazem consigo a oportunidade de identificar e revelar um imaginário mais aberto às mudanças. Aquele olhar que pode não ter sido ensinado, citado anteriormente, pode se encontrar mais atento e pronto para ser (des)construído. O processo inicial de formação de um sujeito traz a possibilidade de caminhos para a catarse, aquela explicada por Vygotsky (1999). Acredito que os filmes são muito utilizados já na sala de aula, como um “produto final”, somente para ser exibido, não trabalhado. A própria Lei 13.006/2014¹² nos traz esse indício quando coloca

¹² Projeto de Lei do Senador Cristovam Buarque (PL 185/08) criou a Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394, de 20 de dezembro de 1996.

a obrigatoriedade de exibição dos filmes nacionais nas salas de aula e, em trecho algum da Lei, explica como os professores serão preparados para tal vivência. Estarmos imersos no audiovisual faz com que se torne desnecessário levantarmos a discussão e refletirmos sobre o assunto? Pelo contrário. Como irão ser ressignificados os sentidos dos futuros professores e, conseqüentemente, dos futuros alunos, se a conversa não existir e não circular nos diferentes espaços, na escola e além dos seus muros? Maristela Silveira Pujol contribui para refletirmos a justificativa do tema, para a autora

Talvez esteja se perdendo a oportunidade de usufruir dessa que poderia ser uma das ferramentas mais atrativas para a nova geração, tendo em vista, que os alunos de hoje, são sujeitos da imagem, das inovações tecnológicas, do mundo digital e, que recorrem a elas por vários motivos, entre estes, por acreditarem que as mesmas têm muito a contribuir e que as aprendizagens são possíveis também de serem alcançadas através do audiovisual. Ainda, de acordo com Pontes e Pontes (2018, p. 43), podemos considerar que o cinema, enquanto “recurso midiático, pode ser uma alternativa no processo de desenvolvimento da conscientização humana, que busca superar as formas de inculcação de ideologias alienantes e conduzir à democracia e à liberdade.” (PUJOL, 2019, p. 53)

Além do mais, conforme a Resolução CNE/CP 2/2019¹³, que rege sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica, em seu artigo segundo, diz que a formação docente pressupõe, além do desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, também as “aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional da sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas” (BRASIL, 2019). Ainda na Resolução, presente na tabela de Competências Gerais Docentes, destaco três dos dez itens presentes no anexo,

3. Valorizar e incentivar as diversas *manifestações artísticas e culturais*, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural *para que o estudante possa ampliar o seu repertório*.

4. *Utilizar diferentes linguagens* – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie o seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e

¹³ A presente Resolução, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. *Compreender, utilizar e criar* tecnologias digitais de informação e comunicação de forma *crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes*, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13) (grifos nossos).

É interessante destacar, também, sobre essas competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apresentada em dezembro de 2017 em sua versão final. O documento sinaliza que “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5).

Ainda que de caráter *obrigatório*, não fica claro na BNCC que a aprendizagem promove desenvolvimento e que esse *não pode ser ensinado*, por se tratar de um processo intrínseco concedido pelas aprendizagens das habilidades que serão avaliadas. As competências, assim como o desenvolvimento, não podem ser ensinadas, por serem construídas a partir da aprendizagem das habilidades. Além do mais, nas orientações da BNCC, a definição de indicadores e estruturas teóricas para a seleção dos conteúdos é cercada de *fragilidade*, tornando complicada a missão dos professores de relacioná-los às habilidades que levariam às competências (Rosa IAVELBERG, 2018, p. 77). E, de acordo com Silva (2015; 2018), essa listagem de objetivos ou de competências que definem a BNCC acarretam a ampliação das desigualdades sociais já existentes e menosprezam o papel dos professores, que ficam com o papel limitado a espectadores diante das políticas públicas.

A proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo, etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (2015, p. 375)

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. Apenas alguns iluminados detêm esse

conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, tomado como incapaz de exercer a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e a sua BNCC (2018, p. 13).

Assim, temos uma reforma do ensino que se soma à presente BNCC e que parece nos aproximar cada vez mais do tecnicismo enquanto nos distancia de formações humanizadas, uma lei que dispõe sobre o uso dos filmes dentro das escolas sem maiores explicações para o seu funcionamento pleno e uma resolução que aparenta, nas palavras, reconhecer que a formação inicial docente é composta em diferentes nuances, espaços e que os sujeitos são os atores principais nessa construção. Entretanto, como disse, *nas palavras* parece que há o entendimento, mas na realidade, no chão das universidades e escolas, o entendimento se torna uma cena cheia de mistérios para todos. Portanto, debater a formação inicial docente relacionada ao audiovisual enquanto trago para as cenas da pesquisa a arte e a estética, parece pertinente para avaliarmos como o meio acadêmico está nesse processo, quais as transformações estão ocorrendo e quais as possibilidades que existem para refletir, discutir e trabalhar com o presente tema.

Os capítulos apresentam-se em *takes*, como se fossem sequências de uma mesma gravação, que garantem a tratativa ao tema com a devida atenção e consistência. Sendo assim, o primeiro take exhibe a estrutura do enredo, discorrendo sobre os objetivos e a metodologia que solidificaram a base deste trabalho. Afinal, nenhum diretor grita “ação!” sem planejar o que a câmera irá registrar.

O segundo take, “Análise de teses e dissertações sobre a relação audiovisual-formação inicial docente”, entremeou por trabalhos e pesquisadores para responder: quais as discussões sobre audiovisual na formação inicial docente estão acontecendo no meio acadêmico? Durante a apuração, a análise dividiu-se em dois eixos semânticos: o audiovisual *com* a educação e o audiovisual *para* a educação, dividindo os trabalhos selecionados de acordo os respectivos eixos, pois acredito que esses trabalhos nos contam histórias diferentes relacionadas ao uso do audiovisual nas formações, e eles podem até se complementar, porém, em grupos distintos. Posteriormente, a análise dos trabalhos desencadeou a reflexão da formação dos sujeitos, pensando num cenário formativo do “eu” enquanto sujeito histórico-cultural, e a necessidade de compreender como o audiovisual pode se tornar uma maneira de estruturar essa formação.

Chegamos, assim, ao terceiro take, “Audiovisual e estética nos enredos da formação docente”. O desenvolvimento inicial destaca o significado da palavra “formação” e como esse significado difere do que enxergamos na prática, referenciando autores que se debruçam sobre o tema, com a intenção de expor o distanciamento que a formação proposta atualmente coloca entre o sujeito e a sua própria consciência, capacidade criativa e formação estética; o audiovisual aparece aqui como um meio capaz de fortalecer e contribuir para que não se perca os processos de construção de si dos sujeitos e, além disso, como um modo de estimular essa construção com os alunos dentro das escolas, pois se o docente tem propriedade e conhecimento de si e dos conteúdos que oferece, será capaz de apresentar o mesmo desenvolvimento – crítico, moral, criativo, estético – aos alunos.

Para o epílogo, apresento algumas considerações e reflexões finais, indicando quais foram as minhas impressões e quais ideias foram instigadas com os resultados da pesquisa, sem a pretensão de esgotar o assunto, pois acredito que há muito o que ver, ouvir e discutir. Apresentarei, em sequência, um panorama futuro para a pesquisa, com o intuito de deixar um “*to be continued...*”¹⁴ e dar a oportunidade de sequenciar o trabalho, dentro da mesma linha de pesquisa que foi desenvolvido. Além das reflexões, o epílogo trará os ensinamentos que foram trilhados, gravados, ouvidos, vistos, enfim, todas as partes que o conjunto da obra me proporcionou.

¹⁴ Traduzido para “Continuar”. Usado aos finais de filme para indicar que a história poderá ter continuidade. Disponível em: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/be-continued> Acesso em: 12 jan. 2023.

TAKE 1 – ESTRUTURA DO ENREDO

CENA 1 – Objetivos Gerais

O objetivo da presente pesquisa é analisar os estudos sobre formação inicial, docente, formação estética e audiovisual, compreendendo de que forma esses assuntos distintos conectam-se em prol dos processos formativos e constitutivos dos sujeitos.

CENA 2 – Objetivos Específicos

- a) Analisar a teoria vigotskiana acerca da criação e como a arte, formação estética e o audiovisual podem ser vinculados aos processos formativos, discorrendo sobre a importância de tais elementos serem considerados quando falamos da constituição de si do sujeito.
- b) Realizar uma revisão de literatura a fim de compreender quais tópicos estão sendo considerados relevantes dentro da temática apresentada, buscando embasar, fortalecer e ampliar nossas reflexões.

CENA 3 – Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo com abordagem sócio-histórica, revelando um trabalho de revisão sistemática de literatura através da revisão bibliográfica do que consideramos como documentos, que foram selecionados utilizando critérios específicos (Maria Teresa de Assunção FREITAS, 2002; Norma Sandra de Almeida FERREIRA, 2002; Uwe FLICK, 2009).

De acordo com Flick (2009, p. 230-234), “as nossas vidas como indivíduos, assim como membros de uma sociedade e da vida social como um todo se tornaram objetos de registro.”. Se o todo em nossas vidas se torna objeto de registro, existe então uma razão, uma motivação, um objetivo que nos leva a produzir documentos, que “não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade”, mas que vão além ao nos trazer diversas histórias nas entrelinhas, e quando decidimos “pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação.”. Podemos considerar como documentos: diários, cartas, registros oficiais, anotações, produções acadêmicas, etc. E de que forma conduzir uma análise de documentos? Percebendo que representam

uma versão específica de realidades construídas para fins específicos. “Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos.” (grifos do autor).

A seleção e análise dos documentos culmina, no presente trabalho, na revisão de literatura. O que nos move, enquanto pesquisadores, para esse tipo de pesquisa, para Ferreira (2002), é o sentimento do desconhecido frente a totalidade de estudos e trabalhos que determinada área de conhecimento apresenta e que vêm crescendo, tanto quantitativo quanto qualitativo, especialmente os desenvolvidos em nível de pós-graduação.

E, acompanhar o que já foi construído para refletirmos e desenvolvermos o que ainda não foi feito, sinaliza o perfil sócio-histórico da nossa pesquisa, pois as ações realizadas aqui

se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e no seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (...) Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002, p. 27-28).

Para início de compreensão do contexto atual e das relações existentes, vamos nos ater a formação inicial docente e como acontece esse processo, considerando a perspectiva histórico-cultural. Para Marilda Facci (2004, p.36),

É fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho (...).

Portanto, como aponta a autora, é preciso analisar essa formação para compreender quais são os fatores – internos e externos – que ditam o desenvolvimento e as consequências que eles acabam gerando. É possível perceber que as necessidades do mercado de trabalho mudaram, as relações mudaram, tudo seguindo os moldes da sociedade. As instituições de ensino, certamente, também acompanham essas mudanças, tornando o processo mais tecnicista, mecânico, que consiga entregar um profissional

completamente apto nas suas habilidades. Justamente na etapa da vida onde carregamos mais experiências e, a partir delas, conseguimos fazer conexões e atribuir sentidos aos objetos que estão ao nosso redor, somos “barrados”, nos limitam como indivíduos.

Com base nesse contexto, nos questionamos sobre imaginação, criatividade e formação estética na vida dos futuros professores, problematizando as maneiras colocadas em prática o desenvolver profissional atualmente. Com aporte teórico na teoria vigotskiana e partir de autores como Ilma Passos Alencastro Veiga e Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (2010), José Carlos Libâneo (2011) e Luciane Maria Schlindwein (2015), buscamos refletir sobre a necessidade de se formar profissionais humanizados, capazes de ir além do tecnicismo, que tenham sensibilidade, senso crítico e moral.

Considerando a formação estética e refletindo sobre o audiovisual como uma forma de arte, que permite a aquisição de conhecimentos e formulação da educação para o olhar, nos indagamos sobre o uso dele na formação inicial docente e o que os pesquisadores acadêmicos estariam discutindo a respeito do tema. A partir disso, foram selecionadas teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas entre os anos de 2014 até 2019. O recorte temporal foi pensado considerando a Lei 13.006/2014 – que dispõe sobre a obrigatoriedade de exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional, constituindo como componente curricular complementar integrado ao conteúdo programático da escola –, e se após o início de vigência dela acarretaria mais discussões sobre audiovisual na formação inicial docente.

Primeiramente, encontramos 124 trabalhos e foram escolhidos 36 (trinta e seis), entre teses e dissertações, que correspondiam ao tema “audiovisual na formação inicial docente” nos seus títulos e/ou palavras-chave. Entretanto, após leitura mais minuciosa, descartamos 25 (vinte e cinco) deles, por não atenderem diretamente ao tema da pesquisa. Ficando, dessa forma, 11 (onze) trabalhos para análise, sendo 05 (cinco) teses e 06 (seis) dissertações. Os números refletem como o audiovisual na formação inicial docente pouco está sendo pesquisado e discutido no meio acadêmico, justificando a delimitação do tema do presente trabalho, pois assumimos a importância de refletir criticamente sobre a formação da docência, e aqui englobamos a formação de licenciados nos diversos cursos, como Pedagogia, Letras, Artes, Química, História, Geografia... e todos os demais que estudam para, em certo momento, poderem atuar como professores.

A análise dos 11 (onze) trabalhos selecionados após busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “formação inicial docente”, “audiovisual”, “cinema”, “formação inicial de professores”, em combinação com os operadores booleanos “and”, “or” ou “not”, permitiu identificar diferentes perspectivas de estudos, sendo possível separá-las em dois grupos distintos que iremos retratar neste estudo: o audiovisual *para* a educação e o audiovisual *com* a educação.

Mesmo com as diferenças ao discorrer sobre o assunto, os trabalhos analisados deixaram em evidência um ponto em comum, o da formação estética, o que fez com que a discussão, ainda tendo em vista a formação inicial docente, se estendesse por esse caminho, ampliando os horizontes do presente cenário.

Como dito anteriormente, consideramos o audiovisual como forma de arte. E enquanto forma de arte, o audiovisual é atravessado pela linguagem, o que faz com que o processo signico aconteça. Pausemos a cena para João Francisco Duarte Jr. (2012) nos ajudar a pensar essa questão.

No livro *Por Que Arte-Educação?* (2012), o autor percorre os enredos da linguagem e arte, fazendo alusão até mesmo ao cinema, para refletirmos melhor sobre esses dois personagens que, apesar de distintos e de ocuparem diferentes posições, fazem parte da mesma história. O autor aponta que algo comum entre as culturas de todas as civilizações, desde as antigas até as atuais, é a *arte*. E precisamos nos ater na *linguagem humana* para que possamos entender com maior precisão o significado da arte na atualidade.

A linguagem procura sempre captar os nossos sentimentos, significando-os e classificando-os em conceitos. Porém, feito apanhar um punhado de areia, sempre lhe escapa algo por entre os dedos. A linguagem, que é conceitual e classificatória, apenas aponta e classifica este sentir, sem, contudo, poder *descrevê-lo*. Ela aponta o seu “isso”, sendo impotente para nos mostrar o seu “como”. Posso nomear o que sinto: alegria. Mas, como mostrar *em quê* e *como* esta minha alegria é diferente da que senti ontem? Como compara a minha alegria com a sua? Como descrevê-la? (...) Se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Mais do que um instantâneo: um filme, que procura captá-lo nos seus movimentos e variações. (...) A arte é sempre a criação de uma *forma*. Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas. (p. 41-43) (grifos do autor)

A linguagem para nós, portanto, aparece como uma maneira de atribuir conceitos aos conjuntos de símbolos existentes. Não de forma que seja somente um amontoado de significados das palavras que temos conhecimento, como se fossemos um dicionário com braços e pernas perambulando mundo afora. Mas de forma que, com a linguagem, seja possível relacionar o “eu com os eventos do mundo. Com ela, tais eventos são classificados em “classes gerais” (conceitos), e adquirem uma significação (um valor) para a existência.” (DUARTE JR., 2012, p. 39). Se a linguagem nos traz essa relação do sujeito com o mundo, o papel da arte, então, com todas as suas formas, seria o de *significar* os sentimentos, o que não conseguimos expressar na linguagem conceitual e classificatória?

Pode-se ser tentado a considerar a arte como um símbolo idêntico aos símbolos linguísticos. Se as palavras significam coisas e eventos, por que não se pensar que a arte *signifique* os sentimentos? Por que não se pensar na arte como uma forma de linguagem, que *transmita significados* (o que é, aliás, uma crença usual)? Esta é uma maneira errônea de se pensar na arte, pois ela não é uma linguagem: não transmite significados conceituais. *Arte não é linguagem*, pelo seguinte motivo principal: porque as suas formas não podem ser consideradas símbolos, como são as palavras (DUARTE JR, 2012, p. 44) (grifos nossos)

Pode parecer estranho no primeiro momento, mas se pararmos para analisar o que o autor nos diz, iremos notar que a linguagem (palavras) carregam o significado *fora* delas, sendo um *meio* de comunicar os conceitos. Tal como está ocorrendo agora, enquanto escrevo esse texto, fazendo a escolha dessas palavras que já são convencionadas a carregar determinado sentido, como um *meio* de comunicar ao leitor as minhas ideias. Enquanto o significado da arte acontece *nela mesma*. “A pergunta mais inconveniente que se pode fazer a um artista é: o que você quer dizer com o seu trabalho? Ora, se o sentido que ele busca explicar pudesse ser dito, ele o faria através da linguagem.” (DUARTE JR., 2012, p. 45).

Por essa razão, foi dito que consideramos o audiovisual uma forma de arte atravessado pela linguagem em suas diferentes formas de expressão; como a escrita, a fala, o som (ou a falta dele), as imagens em si. Buscamos esclarecer essa proposta na cena da Metodologia, pois, a seguir, ao adentrarmos no próximo take, iniciamos a discussão sobre a análise dos trabalhos a partir do audiovisual e linguagem.

Mas, antes de seguirmos, vamos visualizar alguns aspectos do cenário da linguagem sob as lentes de Vygotsky, que diferem dos aspectos que Duarte Jr. (2012) nos traz nas discussões. No livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), Vygotsky nos traz sobre a interrelação entre esses elementos, pensamento e linguagem, que são *funções psicológicas superiores* que vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo, e de maneiras diferentes. O livro, que teve os seus capítulos escritos em períodos diferentes, acaba por trazer ambiguidades, o que, para Ana Luiza Bustamante Smolka (1995, p. 12), possibilita destaques e interpretações diferenciadas. “O signo como estímulo instrumental (1989/1929); a linguagem como instrumento no processo de comunicação; a linguagem como função; a função como mediação do signo, etc.”. Nos seus estudos, os instrumentos e signos aparecem como elementos mediadores na interação entre o sujeito e o meio, pois o pensamento e a linguagem estão no âmbito *social* e, só a partir desse contato com o outro/meio, que interiorizamos e, pensamento e linguagem, se tornam individuais.

Consideramos que as elaborações do autor vão além da questão instrumental, ponderando outras possibilidades de se conceber a linguagem, trazendo para o cerne das discussões a questão do seu caráter constitutivo. Além disso, a psicologia é apontada como um possível e necessário lugar de indagação e investigação da linguagem. *Considerar a linguagem como instrumento acaba negligenciando o seu aspecto constitutivo*, que fica em evidência em afirmações de Vygotsky (SMOLKA, 1995).

(...) assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado (...) A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social” (VYGOTSKY, 1987, p. 48).

Ou seja, desde o momento da tomada de consciência, ainda crianças, por meio das experiências sociais e culturais, passamos a desenvolver os aspectos da linguagem e dos significados. Sempre iremos aprender, por meio do contato, a forma “final”, no caso, a palavra; o pensamento não é dado a nós. Entretanto, conforme nos apropriamos dos signos, passamos a formular a linguagem pré-verbal, as imagens nas nossas mentes, movimento que nos acompanha de maneira contínua e dinâmica, sendo alimentado pelas relações com o outro, o meio, que desencadeia a criação. “Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de

(inte/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)” (SMOLKA, 1995, p. 14).

Nesse ponto é possível notar a diferença entre a reflexão de Vygotsky e de Duarte Jr. no que diz respeito à linguagem; enquanto Duarte Jr. (2012) tem a linguagem como símbolos concretos e pré-existentes, que existe para servir de meio à comunicação dos conceitos e ideias, Vygotsky (2001) tem a linguagem como uma função psicológica superior e não como um instrumento; para o autor, se trata de um importante elemento histórico-cultural para os indivíduos. Como a presente pesquisa tem como embasamento a teoria vigotskiana, assumimos a concepção de linguagem, tal como elaborada na perspectiva histórico-cultural. Toda via, não desconsideramos as ideias de Duarte Jr. (2012), principalmente aquelas contribuem com o diálogo na questão do entendimento da arte.

Ainda na teoria de Vygotsky, para o autor, é essencial a relação eu-outro para a nossa constituição, bem como a relação pensamento-linguagem.

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, por uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 409-410).

É importante percebermos que, com relação às palavras, elas não possuem sentido de forma “solta”, vagando nos nossos pensamentos e discursos sem que haja um contexto ou embasamento, como apontam Maria Cecília Rafael de Goés e Maria Nazaré da Cruz ao analisarem o capítulo *Pensamento e Linguagem*,

As palavras não podem ser consideradas fora do seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. Esses argumentos apoiam-se em parte na noção de relação sentido-contexto, emprestada de F. Pauhlan. No texto escrito, por exemplo: “A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda criação do autor”; além dessa dependência contextual, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKY, 1993a, p. 333; GOÉS; CRUZ, 2006, p. 38)

Por depender não somente do contexto, mas também da interpretação e estrutura interna de cada um dos sujeitos que Smolka (1995, p. 19-20) ressalta que “a linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações”, porém, mesmo se colocando de forma que seja possível a construção dos sentidos, “a linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente (...) podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos...”.

Aproximando do audiovisual e refletindo sobre o cinema, não é por acaso que, por vezes, temos interpretações diferentes de um mesmo filme; ou não compreendemos o que a história quis dizer; ou (des)construímos ideias a partir da narrativa exibida. Dentro do contexto da linguagem cinematográfica, desenvolvemos uma interpretação tendo como base as nossas experiências anteriores, incluídas aí a linguagem.

Sobre esse aspecto, relacionado a imaginação, destacamos novamente Góes e Cruz antes de darmos sequência aos takes que nos aguardam,

Para Vygotsky, a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. *Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação* e, por outro lado, *a criação artística ou a invenção* demandam a participação da imaginação quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia, o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo, a ação criadora, *que possibilita a produção artística, científica e técnica*. Portanto, o conhecimento do mundo não é só obra da razão, o que leva Vygotsky a concordar com A.S.Pushkin, que “já dizia com todo acerto que a imaginação é tão necessária para a geometria como para a poesia” (VYGOTSKY, 1996, p. 208, GOÉS; CRUZ, 2006, p. 42) (grifos nossos)

A imaginação move e motiva os pensamentos, que acabam por se concretizar nas nossas palavras, em um movimento contínuo que fazemos como forma de existir e resistir ao mundo que nos cerca.

TAKE 2 – ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AUDIOVISUAL-FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O que você é, enfim?
Onde você tem paixão?
Segue por aí...
Eu não sou ninguém demais
E você também não é
É só rodopiar
Em busca do que é belo e vulgar
Tempo de pipa, Cícero

A nossa existência no mundo acontece por meio da linguagem. Desenhos nas cavernas, registros escritos feitos em pedras, atuações das obras de Shakespeare, o primeiro filme apresentado pelos irmãos Lumière, diferentes formas de expressão que surgiram e transformaram-se com o caminhar do tempo e com a implementação de novas máquinas, tecnologias e recursos. A linguagem é um mecanismo ímpeto do ser humano, e atua não apenas como maneira de entendermos e sermos entendidos, mas também como parte necessária no processo de construção da imaginação, das experiências e da criatividade.

Com tal ideia em mente e refletindo sobre a educação e no papel dos docentes para a formulação de métodos pedagógicos que utilizem diferentes recursos, chegamos ao audiovisual. Tratando mais especificamente dos filmes, mas reconhecendo todas as possibilidades que o audiovisual nos apresenta, nos colocamos a examinar o audiovisual como forma de arte atravessado pela linguagem.

Dentro das salas de aula, é predominante o uso da escrita e da fala, são os meios considerados mais seguros, conhecidos e que já formaram suas raízes nos moldes de ensino-aprendizagem. E, se da mesma forma que aprendemos a ler e a escrever, por que aprendizado do audiovisual se torna uma prática tão complicada de colocar em ação? A falta de verbas, materiais e a enorme responsabilidade por parte dos professores de precisar seguir o conteúdo programático pode estar nas nossas respostas para essa questão, aliás, incluir o audiovisual pode representar mais uma responsabilidade além dos conteúdos programáticos, sobrecarregando o trabalho dos professores. Outro fator que pode nos esclarecer sobre tal questão, está dentro da própria BNCC e a problemática em torno da *definição dos conteúdos* para a Arte.

Nos chamados *objetos de conhecimento*, encontramos a descrição das habilidades que levam às competências, constando todos os componentes curriculares. Enquanto

temos componentes que definem com exatidão os conteúdos capazes de promoverem a aprendizagem das habilidades, o mesmo não acontece com a Arte. Por exemplo, a 8.^a habilidade do 3.^o ano de Geografia, EF03GE08, vinculada ao objeto de conhecimento *Produção, circulação e consumo* e à unidade temática *Natureza, ambientes e qualidade de vida*.

Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos, de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno (BRASIL, 2017a, p. 327).

Os conteúdos e o ano são descritos com precisão para serem trabalhados em busca das habilidades determinadas. No caso da Arte, podemos citar a 6.^a habilidade EFAR15906 do 1.^o ao 5.^o ano, que está vinculada ao objeto de conhecimento *Processos de criação* e à unidade temática *Artes Visuais*, aparece no documento da seguinte forma: *Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais* (BRASIL, 2017a, p. 159). Como nos filmes em que o final ficar em aberto, ficamos assim diante desta descrição. Para a aprendizagem de tal habilidade que, aliás, é esperada do 1.^o ao 5.^o ano sem maiores critérios de definição, buscando os “sentidos plurais” completamente vagos e deixados em aberto pelo enunciado, é esperado que tenham conteúdos para serem observados e indicados, porém, eles não estão presentes nessa cena. “Assim sendo, a ordenação de conteúdos ligados às habilidades cuja aprendizagem é obrigatória, no caso de Arte, dependerá do empenho, da definição e do conhecimento dos professores.” (IAVELBERG, 2018, p. 79). A ausência dessa definição para Arte afeta diretamente o audiovisual e, por essa razão, se torna mais uma resposta, entre outras, do porquê aprender o audiovisual se dificulta.

Ainda sobre a questão acima, é preciso refletir com relação à formação inicial docente. Quando não compreendemos uma linguagem, é confuso estruturarmos conhecimentos com ela. É só imaginarmos que estamos em um país onde não falamos a língua; nossas ações, automaticamente, ficam limitadas. O mesmo acontece relacionado ao audiovisual, por mais que os elementos que o constituem não sejam uma novidade de fato, que estejam presentes em todos os cantos e façam parte das nossas rotinas, se o contato é vinculado apenas como forma de *entretenimento e lazer* e se não há um prévio estímulo de contato para acontecer uma *formação estética e crítica*, durante as formações,

talvez seja difícil esperar que ao chegar em sala de aula o professor vá atribuir ao audiovisual, enquanto arte, sentidos além do lazer.

E, de maneira nenhuma, estamos menosprezando o lazer, que, aliás, é muito importante que esteja incluído nas nossas vidas. O intuito é que, a partir das reflexões, consigamos enxergar a importância do audiovisual enquanto arte, contribuindo nos nossos processos de formação. Como canta Cícero, citado no início da presente cena, procurando entender as nossas paixões e na busca do belo e, até mesmo, do vulgar, criamos experiências com diferentes formas – imagens, sons, escrita, tato, leitura – que carregam significados afetivos e intelectuais, que faz com que possamos nos apropriar das nossas visões do mundo. Para Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (1999, p. 166), que nos traz reflexões as quais fazem com que as nossas lentes encontrem diferentes ângulos, as linguagens são “maneiras que o homem vai elaborando para se aproximar mais daquilo que busca conhecer”, na tentativa de encontrar respostas para “aquelas velhas perguntas que estão subjacentes a todas as outras que fazemos: o que sou? De onde venho? Para onde vou?”.

As linguagens nas quais nos expressamos (para nós mesmos e para os outros, ou seja, para pensar ou expor) é que nos presentificam as coisas, é que tiram estas coisas – fatos, seres, ideias, objetos – de um mundo *exterior* a nós e nos permite entrar em contato com ele. As linguagens, portanto, é que *nos dão as coisas*. (OLIVEIRA JR., 1999, p. 166) (grifos do autor)

Por “coisas”, que diz o autor, podemos interpretar como tudo aquilo que absorvemos das linguagens que vão constituindo quem somos, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, por isso que não devemos considerar que uma forma x seja melhor que uma forma y; o contexto social nos oferece muitos meios, atualmente, para alcançarmos os chamados “conhecimentos inteligíveis” (DUARTE JR., 2015). Sendo assim, o audiovisual se faz necessário no caminho dos futuros professores. “Se o entendimento das linguagens criadas pelos homens é importante para qualquer ser humano em particular, esse entendimento é fundamental para aqueles homens que se dispõem a transmitir conhecimentos aos demais.” (OLIVEIRA JR., 1999, p. 166). Então, podemos nos perguntar: quais discussões estão sendo feitas acerca do uso do audiovisual na formação inicial docente? E qual a importância do entendimento desse meio, dessa forma de arte, para a elaboração de conceitos, valores, atitudes, estética e criatividade?

Como supracitado, os elementos que atravessam o audiovisual não são novidade. Tanto não são, que contamos com a Lei Federal nº 13.006¹⁵, sancionada em 26 de junho de 2014, que nos traz a obrigatoriedade do uso do cinema brasileiro nas salas aula. Ou seja, não há como negar ou ignorar a sua existência. A aproximação do cinema com a escola aconteceu, primeiramente, com a criação do Ince – Instituto Nacional de Cinema Educativo.

O Ince nasceu de um projeto articulado no governo de Getúlio Vargas, que valorizou os instrumentos de *difusão cultural* dentro da perspectiva de *construir uma identidade nacional* correlacionada com a ciência e o desenvolvimento industrial do país. Foi o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, tendo se transformado também em um dos pilares de um projeto mais amplo, que buscava organizar a produção cinematográfica nacional, assim como o mercado exibidor e o importador. O incentivo do Governo Vargas ao cinema educativo buscava, além de levar a educação aos lugares mais remotos do país, o *estabelecimento de um veículo de comunicação* a serviço do Estado e dos seus propósitos políticos e ideológicos. Ao longo da sua existência, entre 1936 e 1966, há registro de mais de 400 filmes produzidos pelo Ince, entre curtas e médias, dos quais a direção de cerca de 350 é atribuída ao cineasta Humberto Mauro. Boa parte da produção voltava-se ao *apoio às disciplinas* das instituições de ensino, à divulgação de aplicações da ciência e da tecnologia, às pesquisas científicas nacionais e ao trabalho de instituições nacionais¹⁶. (grifos nossos)

Podemos notar que os realizadores das produções cinematográficas no Brasil, desde os primórdios, tinham a intenção de formar o público a partir das escolas. Apesar de ter levado certo tempo, as escolas enxergaram a possibilidade do audiovisual como mais uma vertente, verdadeira e democrática, na construção da relação dos alunos com a sociedade (Maria Angélica DOS SANTOS et al., 2015, p. 33).

Com o propósito que carregava o Ince e com a própria Lei 13.006, podemos notar a atenção dada ao audiovisual dentro das salas de aula, pronto para o manuseio, o “produto final” em cena. Entretanto, mesmo que exista essa atenção, as escolas estão sempre muito atrasadas quanto se trata do uso das tecnologias e que nos falta, enquanto educadores, imaginação (Paulo FREIRE; Sérgio GUIMARÃES, 2021, p. 75-80). Por imaginação, podemos considerar a *educação para o olhar*, pois se as formas audiovisuais são

¹⁵ § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais.

¹⁶ *Revista Virtual Brasileira*- Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3> Acesso em: 06 jan. de 2022.

utilizadas como “apoio às disciplinas”, tal fato representa a limitação para trabalhar, pedagogicamente, criticamente e esteticamente tais formas.

E em que momento fica em evidência a falta do educar para o olhar? Na escolha que os professores fazem dos filmes, normalmente colocado para “caber” na programação escolar, como um auxílio para ilustrar melhor determinado conteúdo, incluído no início ou no fim de algum assunto, como se não existisse utilidade dele como eixo principal dentro do programa (OLIVEIRA JR., 1999, p. 169). Tal prática nos remete ao problema da BNCC, já citado, e a falta de denominação de conteúdos para a Arte.

Além disso, Oliveira Jr. (1999) ressalta outra ação, realizada por parte dos professores, que contextualiza ainda mais a nossa reflexão: o ato de recortar os filmes em várias partes. Se a proposta do audiovisual não for somente o entretenimento, o que é buscado, então, é ampliar o conhecimento. Os filmes contam-nos histórias e, a partir delas, são apresentadas a nós uma determinada interpretação ou ponto de vista, sendo assim,

Ao fazer o recorte em uma obra, ou seja, ao ver no filme apenas uma fração do que ele é, o professor a destrói. [...] *Todo filme é uma narrativa* e, como tal, conta uma história por meio da projeção de imagens e sons específicos, únicos, uma vez que foram captados na realidade, onde cada coisa (objetos, pessoas, animais, etc.) é única entre todas. [...] Em resumo, *um filme é um todo*, é um “objeto” cuja significação só é completamente entendida na última cena projetada. [...] Assistir a um filme é se envolver com o visto na tela, é criar vínculos afetivos com um ou vários personagens, tornando meus as suas dores, angústias, alegrias... [...] “Cortar” o filme (mostrar apenas uma ou outra cena, ou sequência) é desorganizar o “clima emocional” que as cenas anteriores queriam criar no espectador. Mostrar apenas trechos de filmes é dar outros sentidos à mesmas imagens, via de regra empobrecendo-as (OLIVEIRA JR., 1999, p. 170-172) (grifos do autor)

O filme *Era Uma Vez...* (2008), por exemplo, não conta somente sobre tráfico, guerra por poder dentro das favelas do Rio de Janeiro, a bandidagem. Porém, dependendo do recorte que se faça, é exatamente essa a mensagem que transparece, quando esses tópicos são o pano de fundo da história de amor entre Dé e Nina. Pensando com um exemplo que talvez seja mais próximo de todos, o filme *Procurando Nemo* (2003), se recortarmos a cena de Dori e Marlin fugindo do ataque do tubarão Bruce, podemos certamente deduzir que a história é sobre dois peixes tentando sobreviver em alto mar. Ou seja, o recorte de cenas não é eficaz, pois interrompe a linguagem, a mensagem, a

ideia. Somente funciona se, após a apresentação da narrativa completa, pararmos para analisar, com atenção aos detalhes, cena por cena.

Ao se tornar educador, cada um desenvolve a melhor maneira de coexistir com clareza dentro da própria prática. E fatores como o tempo, a gestão escolar, projetos políticos, pedagógicos, a formação inicial, como também a continuada, podem acarretar a formulação de *hábitos*. Para Adolfo Sanchez-Vasquez (1999), ao entrarmos em contato com os objetos da realidade, criamos percepções que são acessíveis aos nossos sentidos. Mas, esses mesmos objetos que podem causar variadas percepções e cognições afetivas, podem se tornar hábitos.

Os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados. A percepção na vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, automatizar-se (SANCHEZ-VASQUEZ, 1999, p. 139).

Podemos perceber, nas práticas mencionadas acima relacionadas ao audiovisual, hábitos existentes (e resistentes) dentro das estruturas de ensino. Como dito, são diversos fatores que nos levam a isso, principalmente a rotina em que estamos inseridos. O que acaba por produzir “um congelamento do sentido que pode empobrecer a experiência de ensino e aprendizagem, atingindo professor e alunos e, em outra direção, a própria escola.” (SCHLINDWEIN, 2015, p. 423).

CENA 1 – Roteirizando por outros olhares

Para Robert Bodgen e Sari Biklen (1984), a investigação qualitativa considera que tudo o que está no mundo, ao nosso redor, têm relevância e potencial para contribuir no entendimento dos nossos objetos de estudos. Portanto, sempre há razões para nos indagarmos perante as situações, documentos, teorias, em busca de respostas que fortaleçam as nossas reflexões.

O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é

utilizada? Nada é considerado um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BODGEN; BIKLEN, 1984, p. 49)

Encontramos a necessidade de voltarmos a nossa atenção para reflexões que sejam capazes de favorecer a formação inicial docente, assim, com as análises, buscamos compreender em qual caminho seguiram as discussões e ideias que foram evidenciadas pelos pesquisadores sobre o tema em questão.

São vários os estudos sobre o uso dos recursos audiovisuais já em sala de aula, mas é necessária a reflexão com foco na formação estética, crítica e reflexiva do educador que está iniciando a própria jornada formativa, pois, se a arte é conhecimento, devemos reconhecer que o audiovisual *também* é arte. A questão é que encontramos dificuldade nesse reconhecimento, nesse *olhar* para o audiovisual, principalmente tratando-se do cinema, afinal,

Estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar” de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2009, p. 71-72).

Por isso, pensar nos processos formativos e, logo de início, rompermos com essas ligações que, ao longo da vida, acabamos fazendo por estarmos inseridos em um contexto social que enxerga o mundo dessa forma, mas que, por fim, acaba apenas limitando as nossas práticas pedagógicas e os nossos processos individuais de construção da realidade, e inserindo o audiovisual como uma forma de arte completa, capaz de despertar diferentes sentidos, reflexões, saberes e sentimentos, as instituições de ensino são desafiadas “na sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade.” (Sérgio Augusto Leal de MEDEIROS, 2011, p. 154).

Assim, a busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores: formação inicial, docente, audiovisual, formação de professores e cinema. O recorte temporal deu-se ao trazermos em evidência a Lei 13.006/2014, com

intuito de perceber se, após o início de vigência da Lei, os pesquisadores consideraram esse fato como um marco relevante para a realização dos trabalhos.

Foram encontrados 124 trabalhos, entre teses e dissertações, e no primeiro momento, 36 foram escolhidos por atenderem ao tema nos seus títulos e/ou palavras-chave. Entretanto, após leitura detalhada dos resumos e identificando as discussões que foram abordadas, descartamos 24, permitindo então identificar os 11 trabalhos *stricto sensu*, dos quais cinco são teses, e seis são dissertações, concluídos e defendidos entre os anos de 2014 até 2019, que possuem o foco temático no audiovisual e formação inicial docente.

Quadro 1 – Dissertações e teses analisadas

AUTOR/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PALAVRAS-CHAVE
BOTELHO (2014) – MESTRADO EM EDUCAÇÃO – GÊNERO E DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO	POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR: O CINEMA BRASILEIRO COMO POSSIBILIDADE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	CINEMA BRASILEIRO; EDUCAÇÃO ESTÉTICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOUZA (2014) – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	O CINEMA COMO MEDIADOR NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO INICIAL	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ESPAÑHOL – LINGUA ESTRANGEIRA (E-LE); FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CRENÇAS; CINEMA
RODRIGUES (2015) – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	CINEMA DOCUMENTÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	EDUCAÇÃO; CINEMA DOCUMENTÁRIO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROSA (2015) – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS	LUZ, CÂMERA, GIZ, SALA DE AULA: AÇÃO!: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS FILMES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES; IMAGENS FÍLMICAS; CINEMA E EDUCAÇÃO
ROSA (2017) – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	FORMAÇÃO DOCENTE: O CINEMA COMO POSSIBILIDADE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	PRÁTICA PEDAGÓGICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CINEMA
OLIVEIRA (2017) – MESTRADO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	LUZ, CÂMERA, EDUC(AÇÃO): O USO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELOS ARTEFATOS AUDIOVISUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	PEDAGOGIA; AUDIOVISUAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LE MOS (2017) – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – TEOLOGIA E HUMANIDADES	LUZ, CÂMERA, MEDIÇÃO: A PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	EXPERIÊNCIA; FORMAÇÃO DOCENTE; PRODUÇÃO AUDIOVISUAL
SUAREZ (2018) – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – ENSINO E APRENDIZAGEM	EDUCAÇÃO, CINEMA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA: ENTRECRUZAMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE LEITURA FÍLMICA CRÍTICA NA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	CINEMA; LEITURA FÍLMICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS; EDUCAÇÃO

	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS		
MIORANDO (2018) – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS; IMAGINÁRIO SOCIAL; CINEMA E EDUCAÇÃO; ESTÉTICA
MELO (2019) – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	INVERTENDO A CENA: O CINEMA COM VIDA NA FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO PELO CINEMA; FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO
PUJOL (2019) – MESTRADO EM EDUCAÇÃO	SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE O CINEMA COMO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	IMAGINÁRIO SOCIAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CINEMA

Identificamos duas perspectivas, após a análise, do audiovisual na formação docente, são elas: o audiovisual *para* a educação e o audiovisual *com* a educação. Iremos discorrer sobre tais perspectivas, trazendo trechos dos trabalhos selecionados que nos permitam uma melhor e maior estruturação de argumentos e que provoquem a casa da imaginação, em nossas mentes, para irmos além do piso térreo e chegarmos ao sótão, confiantes e inspirados, com novas ideias para os cenários que nos cercam.

CENA 2 – O audiovisual *para* a educação

O cinema nos fala de nós, sobre coisas que não conhecemos ainda, mas sabemos que são para nós e sabemos que são nossas.
Alain Bergala, Abecedário do Cinema

No panorama do tópico *audiovisual para a educação* indicado nas pesquisas de Marina Alvarenga Botelho (2014), Livia Maria Ribeiro Rosa (2017), Jônatas Andrade de Oliveira (2017), Tatiane Chagas Lemos (2017), Tania Micheline Miorando (2018), José Sebastião Andrade de Melo (2019) e Maristela Silveira Pujol (2019) é possível notar que a preocupação dos pesquisadores em utilizar o audiovisual na formação inicial de professores como forma de deslocamento das sensibilidades, incitação da imaginação e abertura na percepção estética. Bem como evidenciam a utilização do audiovisual de maneira a compreender seu modo de funcionamento, e não se restringir ao uso como apoio pedagógico, para determinado fim.

Para Botelho (2014), o cinema brasileiro aparece como elemento formativo, ressaltando a importância para ser alcançada uma educação estética e sensível na formação inicial de professores. “É que com o surgimento do cinema, as percepções humanas mudaram e a sociedade se reconfigurou, mas não houve, necessariamente, mudanças na educação para receber, ver, aprender e ensinar a ler/ver/sentir/olhar/perceber esse meio.” (BOTELHO, 2014, p. 56).

A autora defende, além da reflexão sobre maneiras sensíveis de entender a arte, a educação para o olhar, unificando as esferas sensíveis e intelectuais, para chegar à compreensão do *todo* ao utilizarmos as formas artísticas/audiovisuais. Sendo assim, sugere uma educação *para* o cinema, assumindo a pluralidade desse meio de comunicação, que atravessa as barreiras das utilizações meramente ilustrativas nas salas de aula.

Ressaltando a importância de uma formação para além dos conteúdos científicos, Rosa destaca que as experiências que ocorrem durante o processo educativo estão vinculadas a muitos aspectos do consumismo, das tecnologias, das relações no contexto social, enfim, diversos fatores que atravessam as nossas percepções e acabam por influenciar os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação inicial docente.

É importante que, como professores em processo de formação, tenhamos uma luz sobre o papel que os recursos audiovisuais exercem sobre nós e sobre os nossos alunos, e como estes podem afetar ou a contribuir dentro do caminhar que se estabelece na formação, no ensinar e no aprender. (...) É importante compreender de maneira crítica como os esquemas da indústria cultural atravessam a formação e como a relação com os produtos culturais também contribui e interfere para que a formação se converta em semiformação (ROSA, 2017, p. 13-14).

Podemos perceber, portanto, que Rosa revisita a necessidade de percebermos como somos atravessados pela indústria cultural, para não nos tornarmos meros consumidores, pois isso acarreta formações rasas. Sem a percepção crítica, não é possível criar sentidos à enxurrada de conteúdos que recebemos diariamente. Nessa mesma direção, a autora aponta para a formação estética como um caminho para que professores em formação inicial consigam dialogar com as representações artísticas, por exemplo, os filmes.

A experiência estética, ao proporcionar momentos prazerosos de aprendizado, possibilita um olhar sensível para as obras de arte e também para a realidade, daí a importância em se pensa-la para a formação de professores, de modo a contribuir para a sua prática docente. Nesse sentido, é preciso refletir a importância da vivência artística para a formação docente, o que pode ser uma possibilidade para o avanço na prática do professor e também para a educação (ROSA, 2017, p. 24-25).

Com o aflorar da estética, caminhamos para a construção de significados ao nos depararmos com os diferentes tipos de arte. Não assistimos um filme simplesmente para “desligar a mente”, por exemplo. Fazemos conexões com as nossas próprias vidas, refletimos sobre questões da sociedade e individuais, experienciamos sentimentos e desenvolvemos a imaginação, nosso poder criativo. São tantos momentos que, por essa razão, o indivíduo que não consegue enxergar a arte como conhecimento acaba encontrando obstáculos nos processos de aprendizagem, limitando a própria capacidade cognitiva.

Podemos nos questionar nesse momento, pois, segundo a teoria vigotskiana, também desenvolvemos a imaginação a partir das experiências dos outros, que são muito importantes nesse processo. Porém, como aponta Oliveira no seu trabalho,

As experiências e percepções do audiovisual (cinema) são incomensuráveis. A arte é aberta quanto às suas possibilidades de estímulos de percepções. Diante disso, não há sequer como tentar enquadrar as capacidades de uma experiência artística. Seria prematuro e errático acreditar que, diante de uma tela, canção ou filme, o apreciador A teria a similar impressão que o apreciador B. Até mesmo uma só pessoa, diante da revisitação de uma obra, poderá ter diferentes impressões acerca dela enquanto for se submetendo à mesma, em posteriores oportunidades. (OLIVEIRA, 2017, p. 36)

No tocante as possibilidades do audiovisual, pode-se dizer que uma destas é, justamente, a sua capacidade de oferecer diferentes entendimentos para cada indivíduo que se preste a estar diante de uma obra cinematográfica. Afora as intenções diretas ou indiretas do material e do emissor, as percepções do receptor são subjetivas. Cada obra vista acaba por transformar-se a dar origem, normalmente ao seu fim, num celeiro de acepções. *Tudo isso, ora, é cultura. É aquilo que lhe permeia, questiona, faz (re)pensar, refletir, duvidar, contemplar.* Ou seja, é aquilo que, com o contato, muda quem se presta a se estar defronte ela. (OLIVEIRA, 2017, p. 39) (grifos nossos)

Podemos, sim, nos basear nas experiências dos outros nos nossos processos individuais. Entretanto, no caso do audiovisual, mesmo que tenhamos uma base estabelecida anteriormente e que, até mesmo, as nossas percepções sejam muito parecidas com as dos demais, somente viver a experiência em questão irá nos dizer quais serão as reações desencadeadas em nós. Os sentimentos que temos, o entendimento de mundo, onde nos enxergamos perante o contexto social, todos esses pontos fazem com que, no fim das contas, a mensagem que absorvemos dos objetos seja distinta ao compararmos com a dos demais.

Devemos nos atentar que, apesar de todas as experiências e percepções que possamos ter, se trata de um caminhar em constante transformação, pois somos seres inacabados. Basta pensarmos no quanto o audiovisual brasileiro mudou nas últimas décadas. E, além disso, se tratando da educação, a aproximação da linguagem cinematográfica com as instituições de ensino e as suas grades curriculares é recente, basta lembrarmos da Lei 13.006/2014, com vigência de oito anos. Por isso, não é possível exigir que docentes tenham *obrigação* de se erguer à qualidade de uma plena excelência artística ou até uma excelência no trato com as formas audiovisuais. Porém, se o docente reflete sobre o seu processo formativo e nota a falta de tratamento com a arte, então, a partir daí, pode ser algo a se preocupar. Não existem soluções rápidas para sanar tal situação. Essa noção da insuficiência artística nos espaços educacionais é muito íntima, subliminar e de difícil constatação. O que está ao nosso alcance, relacionado ao trabalho com o cinema, é isso: *teoria e prática*. (OLIVEIRA, 2017, p. 42-43)

Indo ao encontro à tal reflexão, Lemos (2017) trouxe na sua pesquisa a percepção da produção *de* audiovisual e como essa experiência “pode contribuir para uma formação para além da dicotomia disciplinar entre mídia e educação na formação de futuros professores.” (p. 121). Acompanhando os estudantes de licenciaturas e as suas produções

no Laborav¹⁷, a autora pôde concluir que, conforme o manuseio dos equipamentos e programas disponíveis, os alunos vão aprendendo no dia a dia, com a *prática*, justamente como citamos anteriormente.

Assim como em Oliveira (2017), é evidenciado por Lemos que os educadores podem ser considerados profissionais críticos e criativos frente às tecnologias, de acordo com as suas formações e vivências no âmbito da mídia-educação. Entretanto,

Não significa dizer que todo educador deve ser um profissional da comunicação, mas sim que os professores devem estar “sintonizados com as novas linguagens midiáticas” (FANTIN, 2011), assim como os profissionais de comunicação devem estar “sintonizados com as funções educacionais da mídia” (FANTIN, 2011). Assim como Fantin compreendemos a “mídia-educação” como a própria educação, visto que não se trata apenas de uma área do conhecimento, e sim de uma postura necessária a todo campo educacional que abrange diversos contextos, como uma instância de reflexão teórica (LEMOS, 2017, p. 123).

Então, o que Oliveira (2017) e Lemos (2017) nos dizem é que ninguém está esperando que professores sejam formados como os maiores críticos do cinema, que tenham o domínio por completo dos elementos que constituem o audiovisual, que saibam utilizar cada um dos recursos disponíveis com maestria, não é nada disso. O que se espera é um profissional capaz de reconhecer a importância da educação para o olhar na sua formação, um profissional capaz de olhar para si mesmo em busca de práticas pedagógicas mais abrangentes. Como no caso do trabalho de Lemos, os alunos do Laborav são motivados a realizarem as próprias produções, e foi percebido que o método autoral se destaca como condição principal para a aprendizagem, tanto para a criação das produções audiovisuais quanto na autoria dos seus próprios caminhos de vida. Isso significa que, aparentemente, esses jovens adultos em início formativo desejam ser os atores principais nas suas histórias, entregando aos seus roteiros o norte que acreditam ser necessário.

Ainda pensando sobre os processos criativos, a autora traz um apontamento necessário para nossa reflexão.

Cabe ressaltar que existe uma obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais, no ensino fundamental, proporcionada pela lei 13006/14.

¹⁷ Laboratório de Recursos Audiovisuais – Laborav – teve início em janeiro de 2011, no âmbito do programa de mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Disponível em: <https://www.youtube.com/user/laboravorg/featured>. Acesso em: 19 jun. 2022.

Contudo, essa lei abrange apenas a perspectiva da recepção e não de criação. E ainda assim, por não abranger a formação de professores, essa lei não garante de fato uma imersão na cultura filmica nacional. Visto que, não prepara o professor para esse novo componente curricular. Julgamos que para real inclusão da linguagem audiovisual nos espaços escolares faz-se necessário perceber que além de oferecer uma ampla versatilidade de conteúdo com foco na recepção é necessário investir também em produção de audiovisual. A leitura de filmes e a própria produção audiovisual – inclusive com dispositivos móveis de comunicação – permite a professores e estudantes olhar para a realidade para descobri-la e inventá-la – atitude primordial na produção de conhecimento. (LEMOS, 2017, p. 124) (grifos nossos)

De fato, a Lei foi articulada de maneira a garantir que o audiovisual brasileiro esteja dentro das salas de aula, mas não chega ao cerne da questão, que, no caso, são os professores. Lemos (2017) defende que, para a apropriação do conhecimento acontecer de forma completa, são necessárias as produções *de* audiovisual. É interessante olharmos por esse ângulo, da prática do audiovisual, de colocarmos a mão na massa, pois se nos tornamos produtores, diretores, roteiristas do meio ao nosso redor (o que, de certa forma, já somos por produzirmos conteúdos individuais como fotos, vídeos e demais registros do dia a dia), é muito provável que, para além do entendimento do audiovisual, podemos passar a perceber, em maiores detalhes, tanto as nossas ações quanto as ações dos outros como atores-indivíduos no contexto histórico-social que nos atravessa. E, além disso, é provável também que nos chegue o senso de *valor* por essas produções e, conseqüentemente, pelas demais que estão presentes no cenário brasileiro. Pois se já é um desafio educarmos o olhar para enxergar a relação existente entre arte e conhecimento, quanto se trata do audiovisual brasileiro, esse desafio fica ainda maior pela tendência a desvalorização do produto nacional.

Miorando (2018) também preserva a ideia da produção de audiovisual, ressaltando que é preciso acontecer em algum momento da formação, pois as escolas não podem se restringir a um aprendizado que não chegue às tecnologias digitais. Segundo o estudo, a experiência com a linguagem cinematográfica, além de mostrar uma aproximação com o outro – através dos encontros proporcionados, debates, narrativas – institui, para os professores em formação inicial, o ético-estético nos processos formativos docentes.

A experiência cinema na formação de professores, ampliando o que já vem sendo feito, traz ainda mais possibilidades para o protagonismo dos professores ao cenário que lhe cabe (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017). Uma vez tendo vivido na sua formação, há mais possibilidades de se compreender o que um texto filmico pode trazer para alcançar a

condição de multiplicar as oportunidades de diálogo. A proximidade com a arte, seja pela afinidade com o cinema, seja pela relação com alguma outra manifestação artística, leva a ter mais chances de fugir de alguns reducionismos conteudistas e disciplinares na docência. (MIORANDO, 2018, p. 124) (grifos nossos)

Na formação de professores o cinema está em todos os espaços da educação: passa pelas escolas e pela universidade (OLIVEIRA, 2017) como linguagem que expande territórios. O cinema, como arte, joga com a compreensão (GADAMER, 2015) dos seus espectadores por conter elementos que ultrapassam o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual (HERMANN, 2005, p. 41): põe-nos a perguntar e a silenciar (COSTA; PACHECO, 2017), entra para provocar-nos ao diálogo, a falar dos imaginários por onde transitamos. (MIORANDO, 2018, p. 136)

Para Melo (2019), a análise mais aprofundada da Lei 13.006/2014 entra em questão. Refletindo no propósito da elaboração dessa Lei, o estudo conclui que a finalidade está fundamentada em atender ao mercado, o intuito é o apoio a indústria cinematográfica nacional. O problema que existe com esse propósito é: a educação, que era para estar em primeiro plano, se torna uma mera figurante e os alunos são pensados como simples consumidores dessa indústria. Além da proposta não abranger a formação dos professores, conforme citado anteriormente, outros pontos são levantados pelo autor, pelo fato da Lei não possuir, até o momento, uma regulamentação, assim, acabamos por não saber como proceder com “as formas de acesso ao conteúdo audiovisual específico, o trabalho sobre a contextualização e os desdobramentos das experiências das exibições junto aos/as alunos/as, a estrutura física necessária a aplicabilidade da Lei...”. (MELO, 2019, p. 26).

Ao focar as lentes para essa cena em específico, o que Melo buscou com o seu trabalho foi discutir as possibilidades do cinema como instrumento para promoção da formação cultural docente, tirando o mercado cinematográfico do roteiro e tornando a educação a atriz principal nessa história, a partir da análise de currículos de cursos de licenciatura, a fim de elencar quais as disciplinas que se relacionam com a formação cultural e educação estética e que espaço elas têm ocupado nas formações iniciais dos professores.

Pesquisas anteriores revelam que professores e professoras no Brasil têm pouco acesso aos bens culturais (GATTI e ANDRÉ, 2011; SILVA *et al.*, 2011). Um estudo de Gatti e Barreto (2009) ainda mostra que os

próprios docentes são provenientes de classes sociais desfavorecidas, especialmente aqueles que atuam na educação básica. (...) Uma realidade que precisa ser alterada no sentido de se entender a universidade como centro de formação cultural, onde as disciplinas das artes voltadas para o sentir e ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, saberes populares e outras) deveriam ser vistas como parte importante da formação docente. Se os professores e professoras não têm domínio ou trazem carências nos seus conhecimentos sobre história, cultura e arte, *é preciso pensar e trabalhar uma forma de superar tal deficiência. Qualquer proposta educacional será mais formativa quando assumir uma concepção de educação orientada para a formação cultural*, e esta tem que contar com a garantia de professores/as que tenham, senão ao longo da sua vida pré-acadêmica, ao longo da sua formação, o contato íntimo com o saber acumulado e produzido pela humanidade. Este saber não envolve somente as ciências naturais, humanas e filosofia, mas também os saberes culturais e artísticos. (MELO, 2019, p. 42-43) (grifos nossos)

Pujol (2019) focou a sua investigação em identificar o imaginário do aluno em formação inicial, em relação ao cinema, revelando a importância de conhecermos e entendermos esse imaginário para traçarmos diferentes caminhos em busca de uma proposta metodológica, onde os futuros professores poderão expressar as suas significações imaginárias, ter acesso a obras audiovisuais, estabelecerem uma conexão entre cinema e educação, refletindo sobre o saber pedagógico. Além disso, a autora fala sobre a “Lei do cinema”, referindo-se a Lei 13.006/2014, ciente das constantes renovações das leis educacionais e a falta de atualizações nos currículos, por parte das instituições de ensino, para o acompanhamento dessas mudanças, ela considera ser preciso compreendermos o quanto os professores, que estão no início da formação, sabem da Lei, como a interpretam e o que pensam a respeito da sua validação no espaço escolar.

Há muitas décadas, o cinema vem sendo utilizado nas salas de aula, ora como entretenimento, ora como forma ilustrativa de conteúdo, ou, para substituir a ausência de algum professor. No entanto, o que precisa ser discutido é, que concepções o professor tem a respeito da sua utilização; o que se pretende alcançar quando se propõem a levar a sétima arte como aliada ao seu fazer pedagógico? (...) Diante do exposto, acreditamos ser viável pensar sobre a sua utilização em sala de aula durante o processo de formação de professores, quando nesta fase formativa, os imaginários se mostram mais aguçados com vistas a mudanças e, o concebido até o momento, poderá ser (re)significado. Quando, as discussões são mais presentes durante as aulas e passíveis de abordagens sobre as potencialidades do cinema no fazer pedagógico. Quando, outras experiências estéticas, poderão estar sendo vividas e dialogadas na interação com um grupo - que tem um objetivo comum – aprender/(re)aprender com a experimentação, oportunizando a cada indivíduo envolvido, propor algo novo na escola; despertar um olhar

para possibilidades neste espaço, onde futuramente atuarão (PUJOL, 2019, p. 53-54).

A pesquisa, que contou com narrativas de alunos de um curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), evidenciou, a partir dessas falas, a oportunidade que o cinema oferece para passarmos por diferentes vivências, através dos filmes nasce, diante da tela, a oportunidade de conhecer um novo objeto, um novo enredo e, até mesmo, um novo lugar; o poder de enxergar o outro como elemento importante em nos processos individuais de constituição de si. Evidencia também a importância das imagens, no sentido do poder de impacto, pois apesar de construirmos imagens nas nossas mentes a partir das leituras que fazemos ou das histórias que ouvimos, as imagens atingem de forma imediata por despertar, a cada *frame* por segundo, todos os nossos sentidos.

Muitas das narrativas, pontuaram que no meio universitário puderam enxergar/compreender a potência/alcance do cinema, reconhecendo-o como dispositivo formativo, *um instrumento capaz de movimentar imaginários, modificar percepções, a ponto de também se sentirem diferentes, perceberem seu entorno e, quererem modificar sua maneira de ser/agir.* (...) A experiência vivida, possibilitou tocar no sensível do grupo para *um olhar voltado ao outro*, reconhecendo a necessidade de estar atento ao que o outro tem a dizer, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância de se escutar, pois, muitas vezes, nem se é permitido se escutar, parar para se sentir, se tocar, centrar-se no seu eu sujeito. Reconhecer o outro, como colega e professor, assim como tantos outros que convivem com cada um dos integrantes do grupo e, que muitas vezes, não se faz percebido/compreendido/aceito (PUJOL, 2019, p. 134-135) (grifos nossos).

O roteiro escolhido nos trabalhos apresentados se desenvolveu tendo como foco a importância de entendermos que o audiovisual precisa ser ensinado e aprendido, assim como todas as habilidades: por meio da teoria, da prática, da apresentação dos elementos que o compõem, em busca de aplicarmos sentidos críticos e estéticos que não sejam superficiais, para que nós, enquanto educadores e indivíduos pertencentes do contexto social presente, possamos melhorar nossas práticas, as nossas relações e nossa atividade diante da realidade, fugindo de nos tornarmos passivos, figurantes nas nossas próprias histórias. Tal reflexão vai ao encontro do que Alain Bergala (2008, p. 27) nos apresenta na sua formulação da “hipótese-cinema”, pensando uma pedagogia da arte, que “deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela busca atingir, mas nunca em detrimento do seu objeto.”. Ou seja, não utilizar esse objeto como apoio pedagógico ou um simples recurso, mas colocá-lo *para* a pedagogia.

Identificamos também, a partir dos trabalhos, que muitos dos avanços (e retrocessos) educacionais acontecem conforme as políticas públicas. É evidente, então, que enquanto não existir regulamentação para a Lei 13.006/2014, o diálogo entre cinema e educação vai continuar negligenciado, seja pela falta de conhecimento da Lei, ou seja pela falta de proximidade das instituições de ensino com o audiovisual. E, conseqüentemente, isso reflete na formação de docentes “que nunca receberam uma formação específica nessa área e se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem o cinema.” (BERGALA, 2008, p. 27).

Portanto, acreditamos que a leitura audiovisual do mundo está, cada vez mais, recebendo a devida atenção e está sendo consolidada a sua importância. Considerando o momento atual, temos em mãos (literalmente) dispositivos tecnológicos capazes de produzir e reproduzir as nossas ideias, não acompanhar esse processo seria negar o óbvio e fechar-se para as possibilidades. A problemática em questão é que, apesar de notada a relevância do audiovisual, as discussões continuam muito distantes da realidade das escolas e universidades, devido às grades curriculares e os conteúdos ofertados. Nas universidades, disciplinas que estejam ligadas à arte, por exemplo, normalmente não são tidas como obrigatórias (FANTIN, 2014). O desafio do contexto social que vivemos atualmente é encontrar maneiras de *humanizar os nossos* processos de formação educacional, vencer o imediatismo e tecnicismo que nos cerca e parar para olhar ao nosso redor, olhar o outro, e educar o nosso olhar para que a nossa visão vá para além de, construindo a estética, a crítica, os sentimentos, nossos gostos particulares, partes tão necessárias para sermos quem somos.

CENA 3 – O audiovisual *com* a educação

A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a
mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres que poderiam
mudar o mundo.
Herbert Marcuse

No tocante da perspectiva do audiovisual *com* a educação, evidenciada nos trabalhos de Fábio Marques de Souza (2014), Cristiano José Rodrigues (2015), Luiza Harab da Silva Rosa (2015) e Adriana Rodrigues Suarez (2018), temos em destaque no presente *take* aspectos que evidenciam o quanto incluir o cinema na formação inicial de docentes pode promover a conscientização da própria aprendizagem, de fatos e questões reais ligadas à sociedade e da construção de hábitos que aplicamos nas nossas práticas

pedagógicas que, a partir da tomada de consciência, podem ser desconstruídos nesse processo.

Souza (2014), no seu estudo, enquanto pesquisador e formador de professores de espanhol-língua estrangeira (E-LE), mostra a inquietação em busca de compreender como e quando se adquire/aprende e porque, em algumas situações, não se adquire/aprende. Pensando em quais as crenças e hábitos dos alunos (e futuros professores de espanhol-língua estrangeira) em formação inicial que influenciam diretamente nesse processo e quais ações possíveis, enquanto educador-mediador, para potencializar o ensino-aprendizagem, buscou analisar, tendo o cinema como mediador das reflexões, a diversidade linguística experimentada pelo espanhol no contexto do ensino desta língua para brasileiros.

O cinema pode ser utilizado em atividades que visem desmistificar conceitos cristalizados acerca da língua e cultura estrangeira que está sendo estudada, como o espanhol, pois permite apresentar diversas realidades e variedades linguísticas e culturais num mesmo contexto, isto é, na sala de aula, de maneira a permitir o trabalho com as crenças e a desconstrução de estereótipos negativos. (...) A utilização do cinema como recurso didático pode propiciar momentos de encontro com o Outro, sua língua e sua cultura, e mostrar aos alunos realidades muitas vezes desconhecidas e distantes, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso (SOUZA, 2014, p. 158-159).

O cinema é colocado pelo autor como um dispositivo lúdico e atrativo para as formações, pois, enquanto artefato cultural, é capaz de englobar a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais, possibilitando novas práticas perante a sociedade e, no estudo em questão, novas maneiras de encarar as línguas estrangeiras, facilitando, talvez, a aquisição e o entendimento delas.

A ideia de que o ensino de língua deve servir para tornar o aluno comunicativamente ativo na língua-alvo exige o contato dos aprendizes com a maior quantidade possível de gêneros discursivos na língua a ser aprendida, pelo fato de esse conhecimento ser necessário para a compreensão linguística e cultural, bem como para que ele possa produzi-los na língua alvo. Para isso, é preciso que o professor estimule o conhecimento dos alunos relativamente aos fatores extralinguísticos. Neste sentido, o cinema apresenta diversos gêneros orais (música, poema, fala cotidiana...) em um mesmo suporte e, a partir das temáticas apresentadas, nos permite trabalhar com diversos gêneros escritos. Em outras palavras, o cinema como *input* nos apresenta insumos para trabalhar todas as habilidades, nesta tese entendidas como simultâneas e integradas, já que não é possível apresentar uma hierarquia entre elas (SOUZA, 2014, p. 171-172).

Enquanto isso, Rodrigues (2015) focou o seu estudo para responder que sentidos são construídos por professores em formação inicial quando expostos a filmes documentários. Buscou evidenciar com a pesquisa de campo que, através de produções que mostrem a realidade, o cotidiano, a realidade, diferente da ficção, o indivíduo em formação consegue fortalecer a sua visão de mundo e aumentar as suas habilidades.

Desde o seu início o documentário apresenta um tipo de cinema engajado, que implica mobilização intelectual e atitude diante de questões do mundo, além de todo conteúdo anexo ao filme, o que o pesquisador Fernão Ramos (2008) caracteriza de indexação. Ou seja, no cinema documentário há uma série de informações coladas ao filme e, ao mesmo tempo fora dele, o que vai alterar profundamente a fruição. Como, por exemplo: financiadores, condições de realização, processo histórico, relação do realizador com as personagens, trajetória do tema, etc. (...) Nada mais instigante na formação de professores do que o contato com um campo simbólico tão fértil como o cinema e tão potente quanto o documentário. Potente no sentido de formação e de diversidade (RODRIGUES, 2015, p. 51).

O autor considera que o acesso a obras fílmicas podem despertar processos cognitivos/artísticos e não apenas funcionarem como apoio pedagógico e ilustrativo. Entretanto, alerta quanto ao conteúdo das “grandes mídias”, que, conforme o estudo, podemos considerar que, na visão do autor, são limitados por estarem envolvidos com interesses econômicos e políticos das grandes redes de comunicação.

Mesmo quando existem interesses comerciais e políticos nas obras documentais, esses são mais explícitos na narrativa fílmica. Portanto, acrescenta-se na formação de espírito crítico, o convívio e tolerância com as diferenças e o acesso a temas não recorrentes na grande mídia. Infelizmente hoje, o professor é refém de um sistema midiático que o afasta de obras autorais e questionadoras e o coloca em contato diário, principalmente através da televisão aberta, com obras exclusivamente comerciais. Assim é possível notar que o repertório audiovisual de grande parte dos professores, é muito limitado a produtos de baixo nível de informação e muita publicidade. Obras que poderiam ser fundamentais para inúmeros docentes na sua atividade intelectual, ficam muitas vezes em circuitos restritos de festivais, mostras e museus (RODRIGUES, 2015, p. 52).

Rodrigues (2015) conclui que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a fruição intelectual provocada pelas obras audiovisuais documentais e que nela,

alunos e professores têm o cenário perfeito para tecer as suas tramas e construir juntos o conhecimento.

Rosa (2015) nos trouxe a visão do audiovisual-educação pela lente da formação inicial de professores de Matemática. Primeiramente, para a autora, é impossível falar de filmes sem falar em arte e, trabalhar a arte de maneira educativa, serve como um disparador de criatividade. Considera que ao explorarmos a arte presente em nós, adquirimos benefícios para a nossa formação profissional e para as futuras ações em sala de aula. O estudo evidencia filmes de caráter pedagógico, que retratam o cotidiano escolar, a rotina do professor e dos estudantes, e buscou problematizar, a partir deles, a prática do professor, as ações, decisões, métodos e metodologias de ensino, para despertar diálogos e reflexões entre a turma de licenciados em Matemática que participou da pesquisa.

O nosso objetivo é que, através dos filmes, as problematizações das situações escolares auxiliem os licenciandos na discussão sobre o que foi visto. Será um momento para exercitar o olhar, por meio das imagens filmicas apresentadas, para as práticas apresentadas ali. Se nos lembrarmos do que Duarte (2002) nos diz, esse processo faz parte do desenvolvimento da competência para ver. Algumas cenas que podem ser apresentadas aos licenciandos, extravasam diversas concepções de ensino que eles têm e mostra que aquelas que eles conhecem não são as únicas. (...) As diversas situações abordadas nos filmes podem ser encaradas para acrescentar novas metodologias à carga de conhecimento daquele futuro professor, mas não sem antes refinar aquela ação, pensar no que pode ser melhorado e o que pode ser alterado para adequá-la a nossa realidade de educação Brasileira mal remunerada e deixada de lado algumas vezes. Alguns pesquisadores apontam para as falhas do sistema na hora de formar o professor, entre elas destacamos a tendência em fazer os licenciandos acreditarem que há uma estratégia padrão para se relacionar com os alunos da sala de aula. Muitas vezes os licenciandos se formam acreditando estar preparados para entrar numa sala de aula e quando o fazem se deparam com diversas situações das quais nunca haviam imaginado, objetivamos minimizar esse choque que acontece atualmente ao apresentarmos os filmes de caráter pedagógico para eles (ROSA, 2015, p. 37-38).

O estudo não teve a pretensão de apresentar todas as situações que são prováveis de ocorrer enquanto o educador está em sala de aula, até mesmo porque, ao dizer que apresentariam *todas*, significaria que há uma fórmula que se encaixa para qualquer situação, e temos consciência de que, no dia a dia, não existe uma receita pronta que solucione tudo. O que é necessário para encarar e transformar as dificuldades é, como Rosa (2015) aponta, as discussões, a troca de experiências e ideias. Nas formações

iniciais, no caso dos professores de Matemática, não há um mínimo de disciplinas pedagógicas exigidas nos currículos dessa licenciatura, para autora, esse modelo de currículo acaba desmotivando os alunos, pois, ao chegarem nas salas de aula, muitas vezes não sabem como agir. “Um curso de formação inicial de professores de Matemática necessita de muitos outros elementos pedagógicos e matemáticos para formar o profissional da área.” (ROSA, 2015, p. 114), por isso, considera que os filmes contribuem e trazem um convite à reflexão dos assuntos práticos da sala de aula.

No estudo de Suarez (2018) temos uma relação controversa entre explicar os conteúdos e elementos que compõem a linguagem cinematográfica. O trabalho, desenvolvido com alunos de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em formação inicial, buscou investigar o cinema na educação, no ensino superior, para melhor compreender a área e para encontrar uma alternativa metodológica de leitura fílmica crítica mais significativa. Entretanto, a investigação não se propôs a estudos mais aprofundados sobre elementos específicos do audiovisual, como roteiro, produções cinematográficas, música (som), a psicologia/psicanálise no cinema, por isso consideramos controverso, pois o estudo apresenta a história do cinema, os conteúdos para destacarmos, porém, é colocado esse limite para o entendimento. Contudo, a autora coloca em destaque a necessidade de aprofundarmos e pesquisarmos mais sobre o cinema na educação, para que no futuro seja possível estabelecer bases comuns sobre a temática e, conseqüentemente, acontecer as discussões entre professores e alunos para fins da formação crítica dos espectadores.

Conhecimento produzido na construção de uma alternativa de leitura fílmica crítica que possibilitou práticas de leitura, análise e interpretação de filmes, saindo apenas do mundo das aparências de imagens do Cinema e chegar ao que está no fundo, e oculto diante das imagens fílmicas em que o conteúdo (significado) se fundiu na composição cinematográfica (forma), numa análise contextual e interpretativa-crítica. A temática contribuiu para o ensino do Cinema e leitura fílmica crítica na formação de professores de Artes Visuais. (SUAREZ, 2018, p. 127)

Por isso, pensar a Educação e o Cinema como um processo de amadurecimento social/crítico, torna o tema muito relevante a ser ensinado e aprendido na Formação de Professores de Artes Visuais. (...) O conhecimento dos códigos que compõem a linguagem cinematográfica constitui-se em poder para uma sociedade que tem o Cinema como cultura social, portanto é de suma importância que os meios educacionais possibilitem o conhecimento de tal linguagem, de maneira consciente, dando capacidade aos espectadores de

desenvolverem, com competência, a capacidade para ver/ analisar/interpretar criticamente um filme e ver o Cinema como conhecimento, da mesma maneira que o capacita de ler, escrever e interpretar outras formas de linguagens. (SUAREZ, 2018, p. 238)

Os trabalhos analisados revelaram, coincidentemente, as reflexões sobre nossas práticas cotidianas, especialmente as que acontecem dentro do espaço escolar, estimuladas quando somos expostos ao audiovisual. Nesse cenário, a relação estabelecida pelos pesquisadores não implica o entendimento por completo da linguagem, como também não a limita somente ao apoio pedagógico; vai além por detonar a necessidade que existe em seu uso na educação, porém, não são colocadas explicações mais aprofundadas sobre conteúdos, elementos e as diferentes partes que constituem o audiovisual. E, vale destacar, que não consideramos errada tal escolha, afinal, o intuito não é nos tornarmos cineastas ou especialistas na área. O que defendemos é a presença do audiovisual, reconhecendo o seu valor cultural, que se faz necessário em todos os níveis de formação.

Um fato interessante para citarmos é a formação crítica do indivíduo, que encontramos nos trabalhos de Rodrigues (2015) e Suarez (2018). Enquanto Rodrigues defende o cinema documentário como o melhor meio para alcançarmos a visão crítica por proporcionar o contato com fatos, e critica a mídia comercial, Suarez tem por base no seu estudo filmes como *Her* (2014) e *Edward, Mãos de Tesoura* (1991), e consegue estabelecer a criticidade com tais obras da mesma maneira como conseguimos com filmes documentais. Melhor dizendo, não da *mesma* maneira, pois os questionamentos e reflexões são distintos em cada situação, o que *não significa* que não seremos colocados em posição de construir ideias e fazer relações com as nossas vidas, enquanto educadores ou simplesmente indivíduos da sociedade.

Não tiramos o protagonismo que a mídia, indústria e política possuem, pois são atores com papéis importantes dentro do contexto social, que determinam como as informações chegam até nós, como as propagandas serão vinculadas e que retiram de circulação as cenas que não são consideradas pertinentes/corretas. Mas acreditamos que, para vencermos esse ciclo e colocarmos o foco em diferentes atores, como nós mesmos, faremos isso a partir da compreensão dos *diversos* modelos disponíveis: documentário, ficção, rádio, novela, etc. De acordo com Freire (2021),

Era preciso que, do ponto de vista da política educacional, se usassem o mais possível esses instrumentos de comunicação, desvelando-se e

desmitificando-se, porém, esses instrumentos, para que a criança ou o adolescente não ficassem simplesmente diante deles como um fato consumado. Já reparaste que, afinal de contas, a própria geração tua está diante de um aparelho de televisão como um fato consumado? Bata apertar um botão e a imagem chega, e a gente não sabe bulhufas de como isso acontece. (...) Daí uma ênfase maior que dou sempre: a televisão é uma coisa fantástica, mas é preciso que a gente se ponha diante dela, como diante de tudo, *muito criticamente* (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 65-67) (grifos nossos).

E, dessa forma,

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como o fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2002, p. 68) (grifos do autor).

Portanto, se para ler e escrever necessitamos da prática, não poderia ser diferente quando tratamos dessa competência para ver, para que o audiovisual não se torne, como disse Freire, apenas um fato consumado. É a partir da visão que temos das experiências que passamos e as que nos cercam – pois as experiências dos outros também nos constituem – que mantemos o *processo de imaginação e a criatividade vivos* para, de acordo com Vygotsky (2014), *conquistarmos o nosso futuro*. No seu trabalho, realizado com crianças, Vygotsky aponta para a importância de um trabalho pedagógico cujo objetivo seja orientar e preparar a criança para o amanhã, “enquanto o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.” (VYGOTSKY, 2014, p. 112). É possível transformar a cena e pensarmos aqui nos jovens adultos em formação inicial docente como personagens principais dentro dessa reflexão, pois esses indivíduos também estão indo ao encontro às projeções futuras que fazem sobre as suas vidas.

Sendo assim, quanto mais praticarmos e explorarmos as nossas habilidades, em especial a do olhar, mais reforçamos, evoluímos e damos identidade particular para a visão que temos diante das experiências vividas, dando significados a elas, identificando onde está e como pode se formar a crítica, a ética, a moral, o belo, o feio, o, sim, o não... Desde buscar aprender uma nova língua até a tentativa de ver a matemática para além dos números e símbolos, a apropriação do audiovisual nos oferece novas lentes para novas possibilidades.

CENA 4 – Refletindo sobre as cenas

Poderíamos pensar que chegou o momento de dizer “*it’s a wrap!*”¹⁸, porém, a análise das 11 dissertações e teses indica que a pesquisa sobre o audiovisual não pode ser considerada finalizada enquanto ainda há tanto para ser (re)visitado, avaliado e orientado sobre o tema. Apesar de ser um elemento indissociável nas nossas rotinas, quando colocado no âmbito dos processos formativos, as dúvidas e, até mesmo, uma certa resistência, parecem surgir e bloquear os possíveis avanços nas nossas práticas pedagógicas. Por essa razão, foi possível notar que, a maioria dos alunos e futuros professores entrevistados nos estudos, não atribuem sentido às experiências culturais e artísticas que ocorreram anteriormente nas suas vidas, evidenciando a ausência de uma base criadora no início das formações de licenciados que, se não for mudada a direção, acaba trilhando caminho para dentro das escolas, onde nos deparamos com professores e alunos que não sabem como trabalhar e aprender os elementos que fazem parte do audiovisual.

Entretanto, mesmo com tal ausência, quando colocados diante do audiovisual, imersos na linguagem cinematográfica, estimulados a praticarem os seus olhares por diferentes percepções, fica esclarecido que *os alunos não são seres acrílicos*, todos os participantes desenvolveram reflexões, tanto individuais quanto coletivas. E, um ponto interessante, é que vários deles, nas suas falas, retornam às experiências passadas para desenvolverem as conexões e ideias no presente, àquelas que antes não carregavam

¹⁸ Uma frase usada na produção de filmes para dizer aos atores e à equipe que a filmagem de uma determinada cena, filme etc, terminou. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/it-s-a-wrap>. Tradução nossa.

significados, mas que, na verdade, somente não tiveram a chance de serem colocadas como fonte de conhecimento e formação.

Então, o audiovisual seria uma forma de ampliar e fortalecer o processo de formação inicial docente? Podemos considerar que sim. Todos os trabalhos analisados demonstram o fortalecimento do imaginário dos alunos, pois foram movidos, a partir do cinema, por outras histórias, outros enredos, outros lugares que não aquele onde se vê dia após dia, construindo o que chamamos estética: definir o que e por quê nos toca e nos mobiliza perante a arte. “Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar as suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador.” (BERGALA, 2008, p. 34). É preciso enxergar o poder da criação na educação.

Algo que é necessário reconhecermos aqui é a fragilidade das discussões acerca da Lei 13.006/2014. Os trabalhos que a apresentaram não se prolongaram no tema e alguns até citaram o desconhecimento, dos envolvidos na pesquisa, sobre a existência Lei. Acreditamos que tal fato reforça tanto a necessidade de falarmos cada vez mais sobre audiovisual na educação, quanto expõe os receios e as ressalvas que temos com mudanças. Apostamos em práticas consideradas “seguras”, as quais sabemos a funcionalidade e eficácia, a linguagem escrita e oral são, preferencialmente, escolhidas dentro da sala de aula, o que nos leva a sensação de que, qualquer meio que seja cogitado, diferente das opções “certeiras”, parecem não possuir o mesmo valor e seriedade. Da mesma forma que precisamos nos apropriar de que arte é conhecimento, *precisamos também nos apropriar da Lei 13.006/2014* e dos seus desdobramentos, entender o que ela nos sugere, principalmente relacionado ao audiovisual *brasileiro*, uma vertente que, muitas vezes, parece estar desligada das nossas vidas, não sendo considerada como uma opção. Indo ao encontro às nossas reflexões, para Adriana Hoffmann Fernandes,

Precisamos, na implementação dessa legislação, mudar também as concepções que aparecem associadas ao cinema na educação. Do “não vai ter aula porque é filme”, estando associada a essa fala a ideia de que filme é apenas entretenimento, para o “a aula hoje é filme”, na qual se amplie a concepção de que os filmes, assim como os livros, são também elementos de aprendizagem, os quais, como nos diz Xavier (2008), “nos fazem pensar” e que precisamos ir dando acesso às crianças e jovens da escola básica e, *até mesmo aos alunos de formação de professores da universidade*, essa experiência de entender o filme como aula e não como simples entretenimento. *Entender que um filme pode ensinar tanto quanto uma leitura*, aprendendo a ver e apreciar os filmes, sua

linguagem, ampliando as suas leituras, é parte dessa aprendizagem (FERNANDES, 2015, p. 100) (grifos nossos).

Não temos a pretensão de anular o entretenimento e o lazer que o audiovisual proporciona. Momentos de apreciar um filme, uma música, um quadro, pelo simples fato de gostar e querer viver o momento não pode ser considerado um erro. Aliás, são com essas experiências que vamos construindo um portfólio particular que vai se transformando que podem acarretar a busca por diferentes saberes. Podemos, por exemplo, assistir à série *Stranger Things* (2016-2022) por admirar os efeitos visuais, a trilha sonora, o roteiro cheio de suspense e reviravoltas... Como podemos acabar sendo instigados a entender mais sobre o contexto da Guerra Fria, os experimentos com humanos que a União Soviética fazia, o estilo de vida nos anos 80, etc. Ou seja, aqui notamos a importância de se educar para o olhar.

Dentro da análise que realizamos dos trabalhos, esse aparenta ser o ponto crucial: a *tomada de consciência* por parte do aluno, que deixa de ser mero espectador e passa a dialogar com o audiovisual, reconhecendo a si e também o outro, compreendendo os diferentes papéis que representamos no contexto social e os quais temos *direito* de representar, a partir do momento que não aceitamos mais sermos passivos diante desse mundo complexo que nos cerca e que se altera dia após dia.

A educação para o olhar é a possibilidade que temos de transformar percepções e sentidos, de colocar conteúdo em algo que, em um primeiro momento, parece vazio; é a oportunidade de perceber que os nossos gostos, aquilo que achamos legal e divertido, estão, desde o momento que apertamos o *play*, construindo a nossa imaginação-criação e formulando a estética, dando sentido para essa arte que faz parte de tantos *frames* das nossas vidas.

TAKE 3 – AUDIOVISUAL E ESTÉTICA NOS ENREDOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Vivemos cercados pelo audiovisual e, mesmo sem perceber, todos acabam como produtores audiovisuais de suas próprias vidas; a foto que registra um momento especial, o vídeo feito durante a rotina do dia a dia, o Google Meet durante uma aula. São ações realizadas quase automaticamente, de tão imersos que estamos nesse meio. Entretanto,

quando trazemos o audiovisual para dentro do processo formativo educacional, nos vemos cercados de entraves e dúvidas sobre como proceder.

Com a instituição da Lei Federal nº 13.006/2014¹⁹, ficou determinado que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”. A Lei nos abre portas para o uso do audiovisual nas escolas, aliás, o audiovisual *brasileiro*. Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015, p. 6-7), relatam a entrevista apresentada no IV Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, em 2012, durante a 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cine OP, com o senador Cristovam Buarque, responsável pelo Projeto de Lei. Explicitando as suas motivações e preocupações, ele diz que “a escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva (...) Cultura é fundamental. Sem cultura a educação fica limitada. Ela não dá o sentimento, não dá a visão humanista...”. A ideia é atraente, a reflexão é válida. Porém, há um problema em iminência: nem a Lei e muito menos o próprio senador nos explicam como colocar em prática o texto sancionado, ele nos deixa claro na sua resposta na entrevista: “(...) *o modus operandi* eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo certa simpatia por parte dos professores, a escola encontrará o caminho.”. E, assim, com oito anos de existência da Lei, seguimos sem regulamentação alguma por parte do governo.

As consequências nós conseguimos perceber na rotina escolar e no distanciamento que foi criado entre escola e audiovisual, expressões como “hoje não vai ter aula, vai ter filme” ou “aula vaga” quando é sugerido uma atividade que envolva filmes, curtas-metragens, rádio, enfim, qualquer opção cultural, não é vista como algo sério, algo que faça parte do processo de ensino-aprendizagem. Guimarães (2021, p. 51), em diálogo com Paulo Freire, exemplifica essa questão, pois há quem defenda a escola no seu modo tradicional, então tudo o que vem de fora, o que é produzido pelos meios de comunicação, não faz parte da cultura propriamente dita, não tem validade. “Seria, portanto, a posição de quem, colocando-se de dentro da escola, visse uma escola como uma instituição superior.”. Tal superioridade também é possível de ser percebida dentro do próprio espaço escolar, relacionado aos componentes curriculares. Duarte Jr. (2012), sugerindo um exercício de memória relacionado às aulas de arte, diz que podemos lembrar dos

¹⁹ Projeto de Lei do Senador Cristovam Buarque (PL 185/08) criou a Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394, de 20 de dezembro de 1996.

momentos que pareciam ter o simples intuito de divertir, para aliviar a tensão e exigências de outros professores, a aula de artes não era considerada uma aula “séria”.

Hoje, como médicos, engenheiros, psicólogos ou economistas, não veríamos nenhuma “utilidade” naquelas atividades, além da diversão. Jamais aquelas aulas poderiam ter cumprido outra finalidade, jamais elas poderiam fazer de nós um “doutor” mais eficiente. Mas será que não poderiam mesmo? Será que a arte, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer? (Se bem que o lazer é importantíssimo.) Será que, espremida entre as disciplinas “sérias”, as aulas de arte não estariam relegadas a segundo ou terceiro plano pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para o nosso desenvolvimento? (DUARTE JR., 2012, p. 10).

Assumindo os desafios que encontramos no ambiente escolar referente ao uso do audiovisual e do seu entendimento como arte, pausamos a cena para refletir de outro ponto, o da formação inicial docente. Se o professor é o responsável pelo conteúdo ou, como disse o senador Buarque, por “encontrar o caminho” para trabalhar produções audiovisuais em sala de aula, fazemos os seguintes questionamentos: como está a própria formação desses professores para o uso do audiovisual? A formação inicial docente tem garantido acesso à formação estética e crítica para ser possível o uso do audiovisual de maneira a desenvolver o espectador curioso, questionador, crítico, e não apenas como um simples meio de consumo, de transmissão de mensagens pré-estabelecidas? Iremos discutir, a seguir, tais questões.

CENA 1 – Claquete! Câmera! Form(ação)!: processos constitutivos em movimento

Primeiramente, vamos nos ater ao significado da palavra *formação*. Formação vem do latim *formatio*, que, conforme o dicionário Michaelis (2022), significa “ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura.” e “modo de criar uma pessoa, *forjando-se o seu caráter, a sua personalidade e a sua educação*; criação, educação.” (grifo nosso). Com tal significação, como despertar para os demais sentidos que podemos atribuir à palavra, podemos considerar que a formação é um processo de extrema importância quando está em fase inicial, devido à *criatividade* que é aflorada e que se integra a constituição do sujeito ao longo da sua vida. “Tendemos a pensar que a criatividade não existe na vida do homem comum.” (VYGOTSKY, 2014, p. 5). Para uma

visão de mercado, desenvolvimento econômico, uma modernidade que busca a utilidade em tudo e todas as coisas, a criação e a fruição são inúteis. Dentro da educação formal, de acordo com Duarte Jr. (2015), a construção que se faz é no sentido de se educar para o conhecimento inteligível, buscando transformar os nossos corpos, que são sensíveis ao mundo, em máquinas, anestesiando os nossos sentidos.

Por essa razão, a inutilidade da criação e da fruição é que as tornam necessárias, simplesmente por serem vitais aos corpos, às existências humanas. A criatividade existe e são com atos criativos que transformamos o nosso cotidiano, a nossa prática profissional e os nossos relacionamentos com os outros.

Se todo pensamento começa no corpo e termina no cérebro, e volta para o corpo, e volta para o cérebro, nesse jogo, o corpo tem que ser visto como uma fonte de preocupação para a educação, seja a educação formal ou informal. Não o corpo no sentido de máquina. (DUARTE JR., 2015, Fórum Pensamentos Estratégicos, 28':38'')

Acreditamos ser necessário falar do processo *inicial* sem deixarmos longe das nossas lentes a *continuidade* que acontece em razão do que vivemos, justamente, nos primeiros *takes* de nossas vidas. As imagens que nos cercam, que nos afetam, que carregam símbolos e sentidos à nossa maneira de ver o mundo, o outro, nós mesmos, tudo desde a infância, são as mesmas que utilizamos para construir o que segue, como se fossem o gatilho para a ação seguinte; não há *pause* na formação. Para Jónata Ferreira de Moura (2019),

Esse projeto de vida e formação também tem o nome de *formação ao longo da vida*, conforme defendido por Pineau (2004). Para esse autor, a formação como um processo ao longo da vida pressupõe momentos diversos que podem ser vistos como formais e também experienciais; por isso, *agrega um conjunto de experiências-referências que orientam as nossas atitudes permanentemente* (Moura 2019, p. 198) (grifos nossos).

O autor considera que, durante a formação, vivemos muitas etapas ou períodos que se relacionam entre si e, mesmo que essa relação seja indireta e independente, muito do que somos e aprendemos é resultado do que experienciamos ao percorrer esse caminho. Assim, pensando no audiovisual, nos questionamos: que tipo de filmes, vídeos, imagens, os professores tiveram acesso ao longo de suas vidas? E como tais representações impactam nas suas práticas, nas suas constituições enquanto educadores?

À luz da Lei 13.006/2014, ignorando o fato de não existir uma regulamentação e indo além do simples cumprimento da Lei, assumindo a importância da formação audiovisual nos cursos de Pedagogia, no início das formações docentes, compreendemos ser um processo que, como apontado anteriormente, é a continuidade das experiências e etapas passadas, assim como também se trata de um processo tanto individual quanto coletivo.

Como coloca Inês Assunção de Teixeira *et al.* (2015, p. 83), “para sair do papel realizando o *melhor espírito da Lei*, a introdução da obrigatoriedade do cinema brasileiro nas escolas depende da ação de outros atores sociais, que não os legisladores. Neste caso, depende dos profissionais da escola, os professores e a direção.”. Então, se a funcionalidade da Lei depende desses “atores sociais” que estão na escola, surge a necessidade de repensarmos projetos políticos pedagógicos, a estruturação escolar, pois o que se objetiva é “um professor com capacidade crítica e inovadora (...), de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação.” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 26). Para Libâneo (2011),

É preciso reconhecer o peso das transformações em curso, implicando, de fato, mudanças no perfil da educação e das escolas e no seu papel na formação geral, na preparação tecnológica, na formação da cidadania crítica. Em relação ao seu papel institucional, as escolas precisam ampliar os seus intercâmbios com a comunidade, com a cidade, com as empresas e outras instâncias profissionais (...), pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação. (LIBÂNEO, 2011, p. 80)

Ao trazer questionamentos sobre a formação docente, Veiga e Viana (2010, p. 17) nos dizem que “os licenciados realizam a sua formação num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda da sua identidade social e a transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional.”. Podemos notar o quanto a educação de hoje, seja em nível básico ou superior, está centrada no ensino técnico-profissionalizante, atendendo muito do que exige o mercado de trabalho, no qual valorizam muito mais a experiência profissional e a técnica em detrimento dos valores intelectuais e morais do indivíduo. “Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes.” (*Idem, ibidem*). Demerval Saviani (2009, p. 149) já apontava essa problemática, “quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é

que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.”. E, se desde o início o modelo de formação que os novos professores recebem é dado dessa maneira, o esperado é que repliquem o mesmo quando chegarem em sala de aula, simplesmente por ser o que conhecem e o que consideram como modo correto de ensino-aprendizagem, o que nos coloca em um ciclo de formações, como citado acima, individualistas e, por que não dizer, solitárias. O indivíduo não reconhece a própria formação para além da técnica, o que acarreta não (se) reconhecer também (n) o outro e os diversos atravessamentos do contexto histórico-social que nos tornam pura e simplesmente humanos.

Então, o que falta nesse momento é, justamente, *humanizar* a formação, enxergar além dos procedimentos metodológicos e dar espaço e valor para a construção pessoal de pensamento, cultura e *criatividade*. E por qual razão dar tanta importância para a criatividade? Pois a enxergamos aqui como ponto crucial para a prática do professor, para ser possível trabalhar com o audiovisual em sala de aula, não como apoio pedagógico, mas como recurso para reflexão crítica; um professor que reconheça a própria criatividade será capaz de introduzir o mesmo para que os seus alunos também possam desenvolvê-la. A criatividade é a raiz dos pensamentos ingênuos e críticos; a curiosidade ingênua, conforme refletimos e a percebemos como tal, vai se tornando crítica (FREIRE; GUIMARÃES, 2021). Estimular essa construção desde o início do processo de formação é a oportunidade que o sujeito ganha de desenvolver as suas experiências e os seus significados, pois tal processo o acompanha durante o decorrer da sua trajetória pessoal e profissional e vai ditar muito de suas ações futuras.

No filme *Pro Dia Nascer Feliz* (2005), que conta com as histórias de estudantes de escolas da rede pública e particular de ensino, temos um claro exemplo do significado dessa formação-construção. “Eu acho que o pior é... Mas acho que isso não é do colégio, isso é da vida, a pressa de saber quem você é... Quem você é, o que você vai ser, qual é a tua, qual não é a tua...”, indaga, ainda no trailer do filme, a voz de uma das estudantes. O foco ali são os alunos adolescentes, mas conseguimos levar as mesmas indagações para alunos adultos em ensino superior. Deduzimos que sabemos qual caminho percorrer quando temos a chance de escolher, qual curso superior cursar, o que nos traz a falsa sensação de segurança. Dizemos falsa, pois, no decorrer do trajeto, dúvidas aparecem sobre o futuro, sobre como trabalhar com as teorias, que tipo de profissional ser, o que vamos ser. Além disso, há o sentimento controverso na ação de pensar sobre si mesmo,

sobre as nossas formações. Rosa Maria Bueno Fischer (2009), no seu estudo, sob o olhar da teoria de Foucault, aponta não haver culto narcísico nessa ação,

Ao contrário, na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a transformar-nos (FISCHER, 2009, p. 95).

Portanto, uma formação-construção que não possa ir além do puro treinamento técnico, amesquinha o exercício educativo na sua parte humanamente fundamental: o seu caráter formador. Se há respeito com a natureza humana, o ensino das teorias, metodologias, conteúdos, não pode acontecer alheio à moral do indivíduo (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 34).

Na realidade em transformação colocada por Libâneo (2011), além de incluir nos roteiros o repensar a formação institucional, é imprescindível repensarmos também a arte e como ela está sendo entendida, inserida, conectada na educação. O que consideramos arte? Ao trazermos para a presente pesquisa a Lei 13.006 e o audiovisual, é indispensável falarmos sobre a arte, é por ela que temos a oportunidade de enxergar o audiovisual além da forma de entretenimento, fora dos meios da indústria cultural de consumo e dos enredos hollywoodianos que nos acompanham (ou perseguem?) durante toda a vida. Aceitar o audiovisual como arte, significa considerar que a arte acarreta “o mesmo que o conhecimento científico acarreta (...), só que por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente.” (VYGOTSKY, 1999, p. 34).

Com essa interpretação, colocar a Lei em prática se torna viável e o caminho menos sinuoso no momento de trabalharmos filmes nacionais, e até mesmo os estrangeiros que não estão previstos, em sala de aula. Levando em conta tais discussões, nos indagamos sobre: como se dá a formação estética dos professores? Como a arte se torna vital para o professor?

CENA 2 – Vendo esse mundo e entendendo-me: estética e audiovisual

Ao nos questionarmos sobre a arte, pensando na grandeza cultural que um país como o Brasil nos proporciona, podemos considerar que existem múltiplas maneiras de

termos contato com as manifestações artísticas e que, por consequência, a nossa maneira de interpretar e apropriar-nos dos conteúdos, signos e saberes é composta de diversas facetas, não há uma maneira única de refletirmos e praticarmos o ensino-aprendizagem da arte. Luciana Haddad Ferreira (2018), nos seus estudos sobre arte e estética, aborda a interessante dinâmica que ocorre entre elas.

A arte é uma forma importante de educação estética (embora não seja a única). Por isso, é imprescindível que seja contemplada intencionalmente no cotidiano escolar. Está claro que há educação estética na escola, mesmo quando não é convidada, até quando não foi planejada, pois ela ocupa lugar nos modos de relacionarmos-nos, na opinião e na expressão cravada nos muros, na organização dos espaços, na apresentação dos materiais didáticos, nas roupas e nos corpos das crianças e dos seus professores. A sua presença não é apenas simbólica, é concreta, política, ética. Quando não a planejamos, ocultamos ou negamos, também marcamos o seu espaço e ensinamos aos alunos como devem compreender sua própria expressividade (FERREIRA 2018, p. 11).

A palavra “estética” pode gerar estranheza no primeiro momento. Como assim, estética? Estamos falando de beleza? Pode ser, sim, de beleza. Mas também do feio, estranho, de cores, do assombro, de alegria, angústia, enfim, diversas sensações e sentidos que vamos atribuindo para o mundo, para as diferentes cenas que estão diante do olhar. Como colocado por Ferreira (2018), desde as expressões colocadas nos muros até nos nossos corpos, a estética está presente, mesmo que não seja notada ou planejada. O ponto é: quando a estética é notada, além de educarmos o nosso olhar, conseguimos transformar as nossas formações e ações a partir disso. Em outro estudo, evidenciando as experiências artísticas e estéticas na formação docente, para Luciana Esmeralda Ostetto, Luciana Haddad Ferreira e Marissol Prezotto (2015) fica evidente que:

A abertura do educador para o mundo é uma atitude fundamental a ser cultivada, haja vista que a sua ação se movimentará por territórios marcados pelas diferenças, constituídos na diversidade cultural do grupo com o qual trabalha. Desta forma, para seguir a sua jornada profissional e acolher a complexa constituição do cotidiano educativo, o professor precisa ampliar olhares e sentidos, alargar a sensibilidade, num movimento que conecta diferentes dimensões do ser que se fazem presentes no ato do conhecimento, na vida (Ostetto, 2014) (...) *Falar sobre a dimensão estética na formação do professor é falar sobre o cultivo da sensibilidade dos educadores e da necessidade de oportunizar o exercício da sua palavra e do seu traço* (OSTETTO; FERREIRA; PREZOTTO, 2015, p. 4-7) (grifos nossos).

Ou seja, a compreensão da arte e da estética aparece como possibilidade para que os sujeitos, durante as suas formações, além de despertar a sensibilidade para enxergar o mundo, o outro, vejam a si mesmos ativos no próprio percurso formativo. Refletir sobre o encontro com a arte e estética têm a intenção de trabalharmos para formar seres humanos mais completos, capazes de perceber o mundo em diferentes perspectivas. O contato com a arte nos traz o desejo de criar, inventar, e esse movimento promove a humanização nos nossos processos. Perceber o que a arte e a estética são capazes de despertar nos sujeitos, faz com que nós, enquanto educadores, possamos avistar as formações, as práticas e as relações educacionais com maior vigor e encantamento. (Luciana Haddad FERREIRA; Sumaya MATTAR, 2013).

Vamos agora propor um exercício de memória. Imagine você, leitor, na sua infância ou adolescência. As brincadeiras que gostava de fazer, o seu estilo musical, suas escolhas de leituras. Qual é a primeira música que você se recorda de ter “transformado a sua vida”, que gerou aquele *click* e te fez pensar, “é disso que eu gosto!”? Qual é o seu primeiro filme favorito, aquele que te levou para outro mundo e transformou algumas das suas ideias? Uma pintura que te causou inquietação? O livro ou curta-metragem que te colocou no lugar do outro e te afetou de forma inesperada?

Certamente essas questões levam-nos por um passeio interessante pelas nossas recordações, pelos momentos que nos deram marcas identitárias, que podem ter redefinido o nosso olhar perante a sociedade, para questões sociais e culturais. E cada um desses fragmentos alojados nos nossos cérebros fazem parte da extensa combinação entre imaginação e realidade que, com aporte teórico de Vygotsky (2014), conseguiremos elucidar.

Destacamos anteriormente a criatividade e o hábito que se tem de não colocarmos nós, sujeitos denominados comuns, como capazes de atos criativos. Pensamos que os chamados “gênios” com as suas ideias incríveis, que podem transformar e impactar a sociedade, criam as suas ideias do zero, como se fosse uma semente que, de repente, aparece no seu cérebro. Como um dom especial. Entretanto, ninguém consegue conceber ideias do zero, como se fosse um passe de mágica. O ser humano que, diferente dos demais animais, possui raciocínio lógico, para que esse raciocínio ocorra e se transforme em diversas ideias, conhecimentos, criatividade, é preciso se ater as *experiências*. São as experiências que nos dão base psicológica para a imaginação e, conseqüentemente, para a capacidade de criar, teorizar, dialogar, enfim, existir como um todo.

Vygotsky (2014, p. 10) nos aponta quatro formas básicas de ligação entre atividade imaginativa e realidade, “pois a sua compreensão nos permitirá abordar a imaginação, não como um divertimento caprichoso do cérebro, algo que paira no ar, mas como uma função vitalmente necessária.”, são elas:

- a) A fantasia não é contrária à memória, e sim, faz apoio dela. A construção da fantasia depende das experiências passadas do indivíduo. “Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação.” (p. 12);
- b) O convívio com os outros, com as experiências alheias, também conduz os resultados dos produtos imaginários. Conseguimos pensar em situações históricas como A Queda do Muro de Berlim ou o período da Ditadura no Brasil sem de fato ter vivido essas experiências graças aos outros. A imaginação aqui ganha um notório papel no comportamento e desenvolvimento humanos, “transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu...” (p. 15), coloca significado e transforma, com a descrição do outro, uma experiência pela qual nunca passou;
- c) Outra forma de combinação entre imaginação e realidade é a conjunção emocional, que acontece de duas formas. A primeira delas, é o sentimento movimentando a fantasia. Há tempos que os psicólogos alertam que “cada sentimento não tem apenas uma expressão corporal exterior, mas igualmente uma expressão interior, que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e expressões.” (p. 16). E o conjunto de imagens pode nem ter relação ou semelhança entre si, além de nos causar o mesmo sentimento. Por exemplo, quando associamos o ano novo com a cor branco; nos causam o mesmo estado de humor, então, simplesmente por esse fato do sentimento, os aproximamos no nosso imagético. A outra forma é justamente o oposto, é a fantasia movimentando o sentimento. Pode parecer estranho no primeiro momento, pois às vezes a fantasia não constrói, verdadeiramente, a realidade, como filmes de super-heróis, por exemplo. Porém, “ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta.” (p. 18). Por isso que, ao lermos um livro ou assistimos uma cena de novela ou filme,

temos os mais diversos sentimentos, pois despertam as vivências reais que já passamos;

- d) A quarta, e última, forma de ligação entre imaginação e realidade incide em, a partir da fantasia, construirmos algo novo, que não há na experiência humana, “porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo...” (p. 19), é o que acontece com os dispositivos tecnológicos, quando nos colocamos a imaginar “e se existisse uma ferramenta que realizasse tal trabalho...” e, a partir daí, combinando elementos da realidade, das experiências passadas, se desenvolve e se reorganiza para se tornar produto da imaginação e posteriormente, se possível, um produto real.

É importante ressaltar que essas quatro formas básicas destacam e demonstram como são fundamentais as experiências e, conseqüentemente, o meio social que nos cerca, como é essencial o *outro* para o desenvolver do *eu*. Agora que temos claro como imaginação e realidade funcionam em uma relação de troca e equilíbrio e que “a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem.” (*Ibidem*, p. 15), alcançamos, então, a formação estética. Será que é possível encontrá-la nos movimentos que acontecem dentro dos processos formativos docentes? Para Luciana Haddad Ferreira, Raul Cabral França e Beatriz Vito Vieira (2016, p. 85), a resposta é afirmativa, pois “é a estética que permite entender as relações formativas como atos de produção de sentidos, *verdadeiros encontros entre pessoas*, que prezam pela qualidade das experiências possibilitadas.” (grifos nossos).

Desse modo, além da reflexão sobre si mesmo e as próprias práticas, a estética traz o vislumbre desses encontros com o outro nos nossos processos, que são necessários nas nossas trajetórias e fazem com que “cada vivência se configure em experiências repletas de sentido estético, prático e cognitivo, convidando os sentidos a uma nova construção.” (FERREIRA; FRANÇA; VIEIRA, 2016, p. 89).

O exercício de memória proposto no início do texto mostra como somos constituídos, desde as nossas primeiras lembranças, de vivências artísticas que trazem características para nossas personalidades e que se mantêm até hoje. Trazemos o impacto para os dias atuais, pois é muito fácil imaginarmos que as nossas percepções de amor, por exemplo, foram ditadas pelos contos de fadas que experienciamos, seja em livros, filmes ou peças de teatro. Não é de se estranhar, portanto, quando ao entrar em um

relacionamento, acabamos por idealizar um “príncipe encantado” ou uma “princesa”, ou, ainda, sempre esperar por finais felizes. Ao nos depararmos com obras que deixam os seus finais em aberto ou que terminam de maneira trágica, provavelmente nos sentiremos angustiados ou contrariados.

E, além disso, o contexto histórico-social dita muito do que e como consumir a arte. Schlindwein (2015), também debruçando-se sobre a teoria vigotskiana e de Mikhail Bakhtin, explica que

Para Vygotsky, o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente, em acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. As concepções e os valores subjacentes a estas concepções (BAKHTIN, 2003) são construídos em contextos de significação ao longo das histórias de vida. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações (SCHLINDWEIN, 2015, p. 422).

Então, se a formação estética, assim como a formação docente, é construída, ou seja, é um processo contínuo, o contato com os recursos artísticos é imprescindível para a aprendizagem e reflexão crítica da realidade. Quando entendemos os significados do consumo dos contos de fada, por exemplo, e como transformam as nossas realidades, não paramos por aí; podemos refletir quais os impactos nas vidas e relações das crianças e adolescentes e se elas se sentem representadas pelas histórias das princesas.

A vivência estética implica um olhar apurado e curioso para a realidade, buscando perceber-se *além da superficialidade e das concepções já dadas*. É a maneira de voltar-se ao mundo com a atenção e a simplicidade de quem busca apreender novos sentidos, conhecê-lo de outra maneira. (...) É nessa atitude diante do vivido que residem a beleza e o sentimento de contemplação. “A percepção estética significa não apenas relançar os olhos para algo, mas atentar-lhe, fitá-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente” (DEWEY, 2010, p. 33). É a busca por *outras possibilidades de significação para o que já parece familiar*, um olhar que tenta despir-se de marcas para poder conhecer e *fazer outras marcas* (FERREIRA; FRANÇA; VIEIRA, 2016, p. 91) (grifos nossos)

Nesse ponto podemos introduzir a ideia já dita anteriormente, de se enxergar o audiovisual como arte. Se o indivíduo ao longo da sua vida não tem experiências ou não

se interessa em ter a percepção artística do que consome dos meios audiovisuais, não é possível esperar que ele tenha uma formação estética definida. Assim como a Lei 13.006 traz os filmes nacionais em questão; de que maneira exigir um trabalho que desenvolva o senso estético, a partir de filmes nacionais, de professores que não possuem fácil acesso aos acervos audiovisuais brasileiros (Aristóteles BERINO, 2015) ou ainda que, por falta de tempo ou falta de critérios, não consigam selecionar quais filmes trabalhar, tornando a prática desinteressante tanto aos alunos quanto aos professores (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

E ao encontro dessa ausência experimental, carregamos uma concepção advinda do período ditatorial no Brasil: a ideia de que produções nacionais são ruins. As quase três décadas de ditadura, de 1964 a 1988, carregadas de repressão e censura, bases para manter o regime militar no poder, teve como consequências audiovisuais filmes carregados de mensagens subliminares, por vezes muito difíceis de serem compreendidas, e filmes com diversos cortes, o que também complicava a interpretação. Dessa forma, o público afastou-se cada vez mais do audiovisual brasileiro (Leonor Souza PINTO, 2016, p 15-17).

Então, repetindo os questionamentos feitos anteriormente: *como se dá a formação estética dos professores? Como a arte se torna vital para o professor?* Percebemos que a formação acontece aos poucos, com a abertura necessária ao assunto e aos sujeitos envolvidos; e a partir do esforço daqueles que defendem a atenção aos detalhes, para uma estética que implique o professor no seu próprio processo formativo e o permita agir com sensibilidade, não compactuando com discursos e ações ilusórias para as práticas docentes como se a experiência estética fosse um modo cor-de-rosa de olhar para o cotidiano (FERREIRA, 2014); que se propõem a buscar a educação estética e sensível, unindo ao intelectual, para irmos além do uso ilustrativo de dentro das salas de aula (BOTELHO, 2014); que assumem a importância das experiências *individuais* com o audiovisual (cinema), que nos fazem questionar, (re)pensar, contemplar e que acabam por nos abrir à cultura (OLIVEIRA, 2017); que não se intimidam e *realizam* as próprias produções audiovisuais, assumindo a própria criatividade e criticidade diante dos processos formativos (LEMOS, 2017); e que dialogam sobre a aproximação com o *outro* por meio da linguagem cinematográfica, que além de nos proporcionar o encontro pelos debates e narrativas, estabelece o ético-estético para docentes em formação inicial (MIORANDO, 2018).

A arte se torna vital ao professor a partir do momento que acontece o despertar para o seguinte fato: a arte não é importante porque ela vai tornar alguém um professor melhor, essa não pode ser a razão, quase como um benefício próprio, uma questão de ego. Pelo contrário, a arte nos traz a *humildade* necessária para nos abirmos às percepções de mundo, o que nos leva para a estética. Quando precisarmos encarar os sentidos que a arte nos instiga, sendo tanto os sentidos relacionados ao que nos faz bem tanto àqueles que nos fazem mal, é como se estivéssemos diante de um espelho, reconhecendo as nossas diferentes facetas, cicatrizes, alegrias e tristezas. E, se qualquer um desses sentidos forem retirados de nós, deixa de ser vida, deixa de ser nossa existência. A arte se torna vital ao professor quando ele reconhece a sua humanidade nela, percebendo também a mobilização das emoções e da estética nesse processo. Para Vygotsky,

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Ferreira (2020) ressalta a necessidade de as formações docentes contemplarem a criação e a fruição, a fim de contribuir na ampliação dos seus repertórios culturais e no diálogo com produções sensíveis de outros tempos e lugares.

Se esse modo de entender a educação é fundamental para nossa humanização, certamente, é preciso pensar em maneiras de torná-la efetiva tanto nos espaços escolares quanto nas situações de desenvolvimento dos profissionais que tomam o educar como o seu ofício. É neste ponto que os dois conceitos centrais desta obra convergem: para uma proposta educativa pautada na estética, *necessitamos de professores que tenham vivenciado e experienciado esteticamente a realidade, que tenham desenvolvido em si a capacidade sensória e sensível, pois apenas assim conseguirão perceber as relações educativas em sua inteireza e completude*. Compreendendo que a formação de professores é marcada por uma trajetória muito mais ampla e complexa do que o momento de preparação nos cursos de graduação, que habilitam para o exercício da profissão; é preciso considerar a constituição docente como um fazer constante, *que se realiza com base em condições concretas, na relação com a cultura e com o outro, no diálogo com as tensões e dilemas da profissão*. (FERREIRA, 2020, p. 28) (grifos nossos)

Podemos dizer o quanto o encorajamento e os projetos para acontecer a aproximação de professores, alunos, a escola como um todo e, até mesmo, a sociedade, com as produções artísticas do nosso país são importantes para transformar esse filme que parece se repetir diante dos nossos olhos. De acordo com Schlindwein (2015, p. 423), “uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.”.

CENA 3 – Baseado em fatos reais... Ou não?

Ao falarmos da Lei 13.006/2014, podemos refletir sobre como as políticas públicas educacionais estão próximas de nós e, ao mesmo tempo, parecem estar tão distantes. As leis que impactam o nosso trabalho e as nossas práticas, quando pensadas pelo governo federal, carregam justificativas que tentam, a todo momento, dizer que são baseadas em fatos reais. Visando melhorias, desenvolvimento, economia... Mas sob as lentes de quem? E para quem? Os fatos são, de fato, reais? Ou ocorre um deslocamento da realidade dentro dos documentos oficiais?

Discorremos, anteriormente, sobre a Lei do Cinema, buscando até mesmo se, dentro da análise dos trabalhos selecionados, era um fator determinante nas discussões levantadas pelos pesquisadores. Entretanto, no plano da arte e formação estética, não é somente essa lei que devemos focalizar para suscitar as reflexões. A supracitada Lei 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, precisa ser vista por nós com uma lente macro²⁰, que possa evidenciar os detalhes e nuances.

Uma dessas nuances está no que diz respeito ao ensino de artes, a Reforma alterou, de maneira completa, o Artigo 26, no que se refere ao tema. A redação anterior, presente no documento da Lei 12.287/2010, § 2º dizia que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. A redação atual que verificamos na Lei 13.415/2017, nos diz que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”. Portanto, o desenvolvimento cultural dos alunos deixa de ser um objetivo a ser alcançado (RODRIGUES, 2019).

²⁰ A definição clássica de lente macro diz que se trata de uma lente que tem uma relação de ampliação máxima de pelo menos 1:1, ou “1x” nas especificações da lente. Disponível em: <https://www.sony.com/pt-ao/electronics/lentes-fotografia-macro> Acesso em: 22 jan. 2023

Além desse, outros pontos se destacam pela fragilidade e descaracterização do ensino de artes. Sobre temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), o artigo 7 da Lei fala que: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.”, ou seja, o governo federal se retira da obrigação de abordar temas considerados, muitas vezes, delicados e polêmicos, e coloca a responsabilidade para os sistemas estaduais ou municipais; enquanto, por um lado, há a impressão de existir autonomia para as escolas, por outro, nos parece uma saída mais fácil para questões que podem não querer enfrentar.

O Artigo 35-A, reformulado no texto da atual Lei, não delimita o período de obrigatoriedade do componente e, o que antes era ensino de *artes*, se torna *arte*, no singular.

Artigo 35-A

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem

do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I – linguagens e as suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e as suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Os componentes de língua portuguesa e matemática possuem, de forma clara, o tempo de oferta obrigatório, o que, conseqüentemente, nos faz notar a importância dada para eles. Enquanto isso, as artes vão perdendo o seu espaço na cena, se tornando até uma só: arte. De qual ensino de arte a BNCC fala? A visual, musical, dança, cinema, teatro? Assim como reforçamos o uso do termo audiovisual nessa pesquisa, os diferentes elementos e vertentes que o englobam, quando falamos do ensino, acreditamos que ele deva ser plural, assim como o uso da palavra.

Toda via, podemos observar que há, dentro da Reforma do Ensino Médio, uma suposta intenção de aproximação com a trajetória dos estudantes, visando melhorias. Uma das grandes características da reforma é a liberdade de escolha para que os estudantes tenham a oportunidade de montar a própria grade curricular, optando por realizar

disciplinas que se aproximem mais das suas personalidades. Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart (2022) explicitam que, entendido como *projeto de vida*, o tema apareceu na palestra *Itinerários formativos: principais aspectos e retomada dos conceitos*, ocorrida em maio de 2020, como articulador da arquitetura curricular e como argumento para a importância dos itinerários baseados em escolhas estudantis individuais; Kátia Smole, membra do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, declarou que

“(…) Está tudo na grande arquitetura do Projeto de Vida. No entanto, nós materializamos essa arquitetura, esse raciocínio da formação da pessoa em torno e para o seu projeto de vida, em duas grandes ideias: uma ideia de que existe um core – tem um coração – e todo mundo tem que ter acesso a ele. Tem que ser o mesmo conhecimento, que está nas 1.800 horas que são fundados na Base Nacional Comum Curricular [para a] etapa do ensino médio. (...) E existe outra parte, que é uma parte de escolha. Porque se eu preciso ser protagonista, se eu preciso conseguir tomar decisão, se eu preciso entender que o projeto de vida é meu, que eu sou responsável por isso, que eu faço escolhas, que as minhas escolhas têm causa e consequência, eu preciso ter uma parte em que eu posso escolher. É aí que os itinerários entram. (...) O futuro define um pouco daquilo que a gente olha e para onde a gente vai. Mas o que precisa ficar claro é que a grande arquitetura está feita em torno do projeto de vida desse estudante. E eu tenho uma parte que todos precisam ter para desenvolver o seu projeto de vida – Base Nacional Comum Curricular – [e] outra parte de escolha.” (SMOLE, 2020)

Smole defende, abertamente, o cenário de ofertas e construção de itinerários para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), aproximando-se das reflexões que fazemos aqui a respeito da importância da constituição dos sujeitos. Nesse ponto, a reforma aparece como uma possibilidade dentro da educação. A questão é que, mesmo precisando do enfoque das lentes nos detalhes, é necessário também observar o cenário ao redor por completo, como apontam Cássio e Goulart.

Enquanto o NEM é uma reforma curricular que promete revolucionar o ensino médio brasileiro unicamente a partir do currículo e com mínimo investimento público, ele não prevê ampliação física das redes de ensino, nem a contratação e a valorização de profissionais da educação, tampouco políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/as nas escolas de jornada ampliada. A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais. (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 528).

Dentre os itinerários formativos está o #SeLiganaMídia, o que a princípio pode parecer uma concretização de parte das ideias que estamos tratando neste trabalho, no entanto, cabe-nos indagar de que mídia está se falando, uma vez que ela se insere neste contexto de um ensino médio empobrecido, voltado para o empreendedorismo, sem uma reflexão sobre as desigualdades sociais que impactam a escola. Além da questão de a “livre escolha dos estudantes” ser altamente questionável, uma vez que ela depende de muitos fatores, inclusive da oferta destes itinerários. Como afirmam Cássio e Goulart,

(...) a ‘livre escolha’ prometida aos/às estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.530)

Outros países têm incluído audiovisual e cultura na educação formal, tais como França e Argentina; interessante notar que nem é preciso irmos tão longe, os nossos vizinhos latinos já estão no processo de implementação cultural e artística. Eles foram inspirados pela França, onde o programa *École au Cinema* foi lançado nas escolas francesas em 1989. Hoje, a França possui um dos maiores mercados nacionais europeus, segundo a agência de filmes CNC²¹. Podemos questionar se, então, os fins do programa se voltam apenas para atender ao mercado. Porém, ao entrarmos no site do *Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse*, do governo francês, temos a seguinte apresentação.

A Escola atribui um lugar importante ao cinema e ao audiovisual no quadro mais amplo da educação à imagem. A primeira prática cultural dos jovens é a da imagem: cinema, fotografia, televisão, videogames, Internet, etc. Há mais de 20 anos, a Escola implementa ensino teórico e prático nessa linguagem complexa, cujos códigos e técnicas estão em constante evolução. Desde a escola primária, a educação em imagem, cinema e audiovisual *permite aos alunos adquirir uma cultura, ter uma prática artística e descobrir novas profissões*²². (grifos nossos) (tradução nossa)

²¹ Revista O Povo. <https://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2016/09/escolas-infantis-na-argentina-incluem-cinema-no-curriculo.html> Acesso em: 22 jan. 2023.

²² Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587_ Acesso em: 22 jan. 2023.

O que vai ao encontro ao que o presidente do Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), Alejandro Cacetta, disse em entrevista em 2016, ano em que especialistas franceses visitaram Buenos Aires e reuniram-se com profissionais argentinos para estudar a melhor forma de replicar o sucesso do programa *École au Cinema*. “As crianças vão muito pouco ao cinema, e, do que viram, poucos são os filmes argentinos. E os filmes que se assistem são normalmente vistos on-line”, argumentou Cacetta. “Nós fizemos um programa de longo prazo que esperamos intensificar ao longo do tempo para que se torne parte da política do governo.”. E se atentou também à questão do acesso aos filmes, dizendo que “o trabalho tem que ser agora na distribuição e exibição. Se nós só produzirmos, mas não mostrarmos os nossos filmes, seremos um cemitério cinema.”²³. Então, temos dois exemplos claros de projetos que parecem estar tendo resultados efetivos com os grupos sociais, conseguindo a aproximação com a trajetória dos indivíduos.

Vimos que as manobras são realizadas, através dos termos e do ato de “enxugar” os textos oficiais, de maneira que, além de tirar a seriedade do ensino das artes, nos afastamos de uma perspectiva social transformadora. A arte acabou sendo capturada pelo discurso neoliberal, e trabalhar as artes, a emoção, transforma-se em mais um instrumento necessário para o mercado de trabalho. E as próprias políticas públicas acabam contraditórias entre si, enquanto nos vemos diante uma reforma que visa as formações tecnicistas e profissionalizantes, para fins de atender o mercado econômico, temos também uma lei que diz sobre a obrigatoriedade do uso do cinema nacional nas salas de aula, e uma Resolução - CNE/CP N°2/2019 - que, tratando da formação docente, no segundo capítulo (Dos Fundamentos e Da Política da Formação Docente) o Artigo 6 nos traz os seguintes dizeres sobre os princípios relevantes para as formações dos futuros professores: “IX - a compreensão dos docentes como agentes *formadores de conhecimento e cultura* e, como tal, da necessidade do seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;” e “X - a *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar* a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.”. Ou seja, é notável o desequilíbrio das propostas. Qual é, afinal, o sentido de cultura inserido nesses documentos? Aparenta

²³ Revista Exame. <https://exame.com/mundo/escolas-infantis-argentinas-acrescentam-cinema-no-curriculo/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

existir um entrave para tal definição, que se faz presente não apenas para a política, mas em diferentes contextos sociais.

Para Angel Pino, as dificuldades que existem, por exemplo, nas análises psicológicas, por não considerarem a cultura como definidora da condição humana, se alteram diante da teoria de Vygotsky.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vygotsky, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (VYGOTSKY, 2005, p. 52) (grifo do autor)

Nas nossas reflexões, as questões que abrangem a arte, estética e cultura aproximam-se e nos evidencia que pelo tempo que estivermos vivos, conscientes, pertencentes ao meio e ativos nas relações sociais, atribuiremos significados para as vivências e para o mundo ao nosso redor, pois a lente pela qual enxergamos a realidade é única para cada um de nós.

Atribuir significação às coisas - as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela - constitui o que entendemos por produzir cultura. Dessa forma, falar da relação entre funções biológicas e funções culturais significa falar de uma relação pela qual aquelas, sob a ação destas, adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência. A passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura é um processo cujos detalhes mal podemos imaginar e do qual pouca coisa podemos afirmar além de que se trata de algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser *humano* (PINO, 2005, p. 54) (grifo do autor).

Entretanto, mesmo que seja parte de nós enquanto seres humanos, devemos nos lembrar que essa parte é estimulada e colocada em evidência pelos processos educativos, que assumem um papel necessário no desenvolvimento cultural de cada um de nós enquanto espectadores do mundo ao redor, para assim compreendermos a arte e formularmos a estética. A educação para o sensível acontece mesmo sem que exista a intencionalidade. Um professor que preze apenas o conhecimento inteligível, ignorando o sensível, também passa uma mensagem para o seu aluno. E, se não for por meio da educação, esse sujeito irá aprender por outro alguém e/ou meio, seja através das mídias, com os amigos, os pais, a televisão, os celulares.

Mas, dentro da escola, a reação estética é diferente da qual acontece fora dela. Na escola temos a possibilidade de educar o nosso olhar, atribuir sentidos que talvez pudéssemos não perceber se não estivéssemos ali. De acordo com Ferreira (2015, 18':10''), ensinar a sentir favorece o professor no sentido de conseguir ir ao encontro com o que ele está buscando dentro da sala de aula. Por isso, a educação cultural e estética se torna uma via de mão dupla. “É preciso ensinar a tornar inteligível as experiências vividas, e é preciso ensinar a tornar sensível o que é recebido apenas de modo inteligível.”.

Não podemos negar que somos seres histórico-culturais em constante desenvolvimento. Justamente por esse motivo, não podemos também retirar dos nossos roteiros políticas públicas educacionais que tanto nos dizem respeito. As formações estéticas e a educação do olhar não devem ficar resumidas a documentos oficiais que apresentam tantas lacunas e dúvidas na busca para nos constituirmos. Como Duarte Jr. (2015) nos diz, é preciso mudarmos a ideia do corpo como máquina; a condição humana envolve muitas camadas para nos limitarmos assim. “O cérebro” – diz Vygotsky: (1999, p.6) – “não é só o órgão que conserva e reproduz a nossa experiência anterior, mas é também o órgão que combina, transforma e cria, a partir dos elementos dessa experiência anterior, as novas ideias e a nova conduta.”. Somos baseados em fatos, histórias, sentimentos, sensações... Uma infinidade de coisas reais.

CENA 4 – Antes das cortinas fecharem: Desdobramentos para seguirmos

Na série documental *Sementes da Educação* (2018), treze episódios apresentam-nos exemplos de escolas inovadoras e transformadoras do ensino público em todo país. A aluna Maya dos Anjos, que faz parte do grupo de vários alunos e alunas que foram entrevistados para o documentário, têm uma fala que vale destacarmos aqui: “Porque se a gente aprender só nos livros, você não vai tá aprendendo tudo, tudo, tudo... Você vai tá aprendendo de um jeito, e tem várias maneiras de aprender.”. Maya, ainda que tão jovem, já percebe a necessidade de trilharmos outros caminhos, usando de diferentes meios, para chegar alcançar os conhecimentos.

Se pretendemos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, trazer embasamento para o projeto político pedagógico das escolas, o tornando aberto

para as possibilidades educativas e democrático para a comunidade escolar, por que, então, menosprezar a *formação humana* dos indivíduos ao longo das suas formações, desde o ensino básico até o superior? Para a formação docente, pensando em professores que tenham capacidade de oferecer e provocar “no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32), é crucial a devida atenção à formação inicial dos adultos. Despertar o sensível para nos reconhecermos humanos, pois “o sentido nasce do eu com o outro” (Nadja HERMANN, 2014, p. 50). Essa é uma das propriedades que os elementos que compõe o audiovisual são capazes de nos proporcionar. Quando nos encontramos com o outro, por intermédio do cinema, os sentidos vão sendo colecionados por nós, marcados nas nossas trajetórias, mantendo vivas as nossas formações estéticas. Esse movimento nos mantém atentos da nossa própria humanidade e do quanto podemos ser sensíveis, de maneira tanto individual quanto coletiva.

Não paramos de nos transformar, ainda mais inseridos em um contexto social globalizado, com inúmeras tecnologias que nos conectam às informações, às pessoas, às diferentes ideias. É equivocado as instituições de ensino superior prenderem-se somente na formação para o mercado de trabalho, ignorando (e, por vezes, desestimulando) todo o processo de construção pessoal dos sujeitos. Aliás, é a partir da junção de formação institucional, humana e estética que conseguimos discernir quais as informações e ideias que são verdadeiras e o que pode contribuir nas nossas próprias atividades de ensino e aprendizagem.

É possível identificar que, no contexto social, os outros já notam os desfalques nas formações. A BBC publicou um artigo, em 2021, intitulado “*Por que tantos jovens concluem os seus estudos sem desenvolver verdadeiro espírito crítico*”. Francisco Esteban Bara, autor do texto, faz alusão a Sócrates e ao espírito crítico que o filósofo grego despertou em si e nos outros, causando uma das maiores revoluções da história. Bara diz que a sociedade, atualmente, espera encontrar vários Sócrates por aí: na escola, nos hospitais, na política, nos escritórios. Mas, a realidade que nos cerca, são de jovens que “após passarem pelas diferentes etapas educacionais, incluindo a universidade, se apresentam na sociedade com um espírito crítico de “bijuteria”, bem distante do de Sócrates.”. O autor enfatiza que, se não repensarmos a educação e as políticas públicas, as instituições de ensino e a sociedade verão a sua alegria ir pelo ralo, pois não terão a suas expectativas atendidas.

Quando Bara (2021) diz “bijuteria” ele refere-se ao espírito crítico envolto por imitações, que os jovens acabam por tomar como corretas, sem, de fato, desenvolver criticamente as ideias. Um exemplo que o autor traz é a prática de pensamento crítico levando em conta apenas o que está acontecendo hoje e agora,

“Porém, se há algo que mantém vivo o espírito crítico, são as grandes questões que afetam a todos e nunca saem de moda, e deveríamos pensar por que há tantos jovens que terminam a jornada educacional quase sem ter nada sério que perguntar sobre si mesmos e o mundo em que habitam. [...] Por isso um clássico, seja há séculos ou dez anos, um livro ou um filme, é um clássico porque nunca acaba de dizer o que está dizendo, porque sempre nos desafia.”

Portanto, ele acaba por defender que os jovens, não importa qual carreira decidam seguir, tenham nas suas grades curriculares aulas de artes liberais, humanidades, cultura geral, temas que levantem discussões e *espírito crítico* fora de predeterminações escolares e/ou sociais. Tais aulas e atividades nos abrem as lentes para a associação com a formação estética dos sujeitos, pois “essa estética é aprendida muito bem pelos exemplos. Seria bom selecionar alguns deles e analisá-los semanalmente com os nossos alunos.”. Um filme, então, nos aproxima da estética e da criticidade?

Bom, mesmo enquanto espectadores, mesmo sem que exista a intenção, estamos sendo atravessados pela estética, conforme discutimos anteriormente. Se o filme, enquanto arte, puder nos avivar, então a aproximação estética e crítica acontece, pois “rompe com o habitual” (HERMANN, 2014, p. 12). E, além disso, Hermann (2014) nos alerta, pois, o estético coloca em movimento a nossa produção imaginária. Sobre essa questão da imaginação e da sua função, Pino (2006) instiga as nossas reflexões com as suas ideias.

Criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador. Contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar estende-se a *todas* as esferas da vida *social e cultural* do ser humano: *a artística, a técnica, a científica e a social*. Não apenas a alguma delas (PINO, 2006, p. 56) (grifos nossos).

Indo ao encontro ao pensamento de Hermann (2014), rompendo com o habitual ou indo além do marco da rotina, a criação é inerente aos sujeitos. Ignorar esse fato é o mesmo que ignorar a nossa existência, como se nos anulássemos ou como se existisse um

de nós para cada situação, separados, vivendo e se formando de formas diferentes. Compreender que a ligação criação-imaginação-estética acontece em todos os espaços que ocupamos e que temos *poder* sobre esse processo, sobre essa *função*, se torna um fator determinante na busca de processos formativos mais humanos, como explica Pino.

Se fazemos do *imaginário* a expressão do poder criador do ser humano, então parece razoável pensar na existência de uma *função imaginária*, à semelhança das outras funções humanas (o falar, o pensar, o sentir, etc.). Funções de origem *cultural*, não biológica, embora se constituam sobre as funções *naturais* que se assemelham a “materiais arqueológicos” de um passado biológico que fala da pré-história do ser humano do homem. Como tenho sustentado em outro lugar (PINO, 2005, p. 96-98), o próprio de uma função (substantivo) é funcionar (verbo), sendo este o que determina a dinâmica da vida psíquica. Assim sendo, justifica-se falar de uma *função imaginária* que precisa ser ativada para poder funcionar. O que, por sua vez, justifica falar em educação (PINO, 2006, p. 56-57) (grifos do autor).

Reverbera a cada instante, a cada escolha, a cada ação, a importância de nos apropriarmos de quem somos, dos nossos saberes, das nossas histórias, das nossas estéticas, das nossas funções, cada parte que montou e segue montando os sujeitos *humanos* que somos. Se para Vygotsky (2004, p. 284), metodologicamente falando, não conseguimos perceber todas as possibilidades, seja no mundo físico ou no mundo psíquico, “vemos apenas um pequeno fragmento do mundo”, precisamos nos atentar então que, a partir disso, *as possibilidades são inúmeras*, cada pequeno fragmento é um novo olhar ou a ressignificação de outro que temos diante de nós. “Cada minuto está cheio de possibilidades não realizadas, o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis.” (VYGOTSKY, 2004, p. 69).

Portanto, reconhecer o nosso papel dentro do contexto histórico-social, não aceitando ficar como figurantes, e sim montar um palco que seja *nosso* para, assim, podermos reconhecer os espaços e as histórias que fazemos parte, e que os moldes individualistas, quase robotizados, que estão no nosso entorno, podem desfavorecer as nossas experiências formativas, quaisquer que sejam elas, é reconhecer que, sim, as formações estão cheias de possibilidades. E é assim que se dá a nossa existência.

EPÍLOGO

Muitas cenas se formaram até chegarmos à conclusão desta dissertação, além daquelas que almejamos no início, nos revelando que, enquanto elaboramos uma pesquisa, é normal que o roteiro se altere, que novos personagens apareçam e que, por um momento, as lentes embacem e embaralhem as imagens, mas que com o ajuste de ângulo, tentativas de outros posicionamentos e, acima de tudo, o olhar sensível, conseguimos o encaixe para rodar as nossas ideias. E essa foi a intenção a cada elemento estudado, que as ideias fossem colocadas em movimento a partir das reflexões, para contribuir com esse tema tão extenso e repleto de reviravoltas que é o audiovisual na formação inicial docente.

A motivação inicial veio da Lei 13.006/2014. Ao tomar conhecimento sobre ela e notar que as pessoas ao meu redor, para quem comentava, igualmente desconheciam a existência da Lei e como exatamente ela se efetiva dentro da educação, alguns questionamentos apareceram em minha mente: o quanto essa lei em questão está sendo discutida no meio acadêmico? Os pesquisadores estão considerando isso relevante nos seus trabalhos? A formação dos professores está sendo colocada em pauta nessa trilha? Como as demais políticas públicas educacionais encaixam-se nesse diálogo? Se tratando de um elemento tão rotineiro e comum na vida de muitos de nós atualmente, esperava me deparar com discussões que mostrassem sinais de hábito e familiaridade com o audiovisual na educação, entretanto, a vista à minha frente foi diferente. Havia mais obstáculos do que imaginava.

Cena 1:33':25'' – Fábio cobrindo a sua janela com jornais. Colocando obstáculos.



Cena 1:33':35'' – Ana Lúcia observa enquanto lhe é tirada a visão do outro lado.



Cena 1:33':44'' – Fábio espia pela fresta. Há alguma oportunidade de solução?



Estive como Ana Lúcia enquanto encarava a janela de Fábio, pensando qual seria a fresta que iria trazer as possibilidades para os meus questionamentos. Partir para a análise dos trabalhos que discorrem sobre o tema me deixou sem visão no primeiro momento, quando percebi que o audiovisual ainda carrega certos estigmas e certa resistência para ser além: além do lazer, além do “o cinema brasileiro não é bom”, além

do “hoje não tem aula, tem filme”, além de simples suporte pedagógico. Entretanto, enquanto as cenas iam mudando e a análise continuava, os próprios trabalhos foram me oferecendo frestas para que eu pudesse ver, refletir e discutir ideias que ampliaram a minha percepção, fazendo com que eu enxergasse o audiovisual como uma forma de arte disponível para ser apreciada, e também, com seus diversos elementos e modo de funcionamento, o audiovisual aparece nos nossos processos formativos para aprendermos sobre o mundo e sobre nós, e para que nós, enquanto educadores, que nos colocamos em posição de ensinar conhecimentos a outros sujeitos, possamos abrir janelas para os outros territórios que o cinema alcança (FRESQUET, 2013).

Essas frestas que apareceram nas janelas construídas pelos pesquisadores nos seus trabalhos foram essenciais para compreender os primeiros questionamentos, mas alguns pontos ainda estavam desfocados, não conseguia enxergar muito bem. Assim, novos questionamentos tomaram conta do cenário e trouxeram a formação estética, unida ao audiovisual, em busca de ajustar o que continuava sem foco, para que eu pudesse dialogar sobre a formação inicial docente que leve em consideração os sujeitos, suas trajetórias, o olhar para si mesmo como responsável e importante dentro de tal processo formativo. E como são essas trajetórias? Se o audiovisual é arte, qual o entendimento que há relacionado a arte? Como acontece a formação estética desses professores e como a arte se torna vital para eles? Como as políticas públicas educacionais se moldam nos seus documentos com relação à arte, estética e cultura? Foram perguntas formuladas para fazer parte desse enredo, que deram sequência à pesquisa, à escrita e a tantas outras reflexões necessárias.

Além das perguntas, quando os objetivos do estudo conseguiram ser firmados, já imaginava como ficaria o *take* final, mas não sabia quais seriam os *plots twist* pelo caminho. O maior deles, devo mencionar, foi perceber que não encontraria soluções para os meus questionamentos. Apesar da grande vontade de encontrá-las, dei-me conta que a janela de onde faço as minhas observações, é somente a *minha* janela; existem outras, em diferentes posições, tamanhos e formas. Seria até egoísta pensar que, de onde eu vejo, encontraria todas as respostas para problemáticas que precisam de diferentes olhares. O que aprendi através dessa percepção é que também *sou sujeita da minha formação*, e não apenas *sujeita a ela*; pude compreender *a razão de ser* dentro da própria busca que me inseri (GUIMARÃES; FREIRE, 2021).

No decorrer das análises, pude concluir que o audiovisual, em específico o cinema, chega na formação inicial dos professores como um caminho de solo fértil para

educar o olhar sensível dos sujeitos que são colocados à se aproximarem de novas formas de registros e saberes. Aliás, “novas” formas não, pelo contrário, são formas que, muitas vezes, já conhecemos. A questão percebida falta o alinhamento e o reconhecimento das trajetórias que os futuros professores têm com os filmes, e “(...) é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gostos pelas artes. Para que ele possa indicar ‘bons filmes’, deve primeiro conhecê-los.” (FRESQUET, 2013, p. 46).

Ter adentrado a formação inicial de professores relacionada ao audiovisual, abriu a possibilidade de conhecer e discutir sobre a formação estética, com base teórica especialmente em Vygotsky (1999; 2001; 2014). Entender a posição que ocupam os sujeitos, a necessidade das relações culturais sociais, a importância do outro para as nossas construções individuais, a interrelação entre pensamento, linguagem e arte, foram *frames* que, pouco a pouco, ordenaram as minhas significações a respeito do audiovisual enquanto arte e enquanto formação, pois é o que defendo: formações *para* o audiovisual, sem a limitação da posição de recurso pedagógico. O aprendizado do audiovisual precisa acontecer em algum momento durante as formações iniciais, caso contrário, corremos o risco de inferiorizar tudo o que está fora dos muros das escolas e das universidades (GUIMARÃES; FREIRE, 2021), deixando, assim, mais difícil para que os sujeitos enxerguem a estética nos conhecimentos inteligíveis, e os conhecimentos inteligíveis na estética (FERREIRA, 2015).

Na formação de professores, pensando agora tanto na inicial quanto na continuada, pois os movimentos pela educação rica em formação estética acompanhamos ao longo das nossas vivências, o cinema, entendido como arte, fomenta a compreensão dos seus espectadores por elementos que ultrapassam domínio da reflexão (MIORANDO, 2018); são elementos feitos para serem sentidos, nos nossos corpos e nas nossas mentes. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual (HERMANN, 2005). Os futuros professores têm a possibilidade de perceber em si, além do olhar sensível, a criticidade e a (des)construção das experiências nas suas trajetórias, que provocam os imaginários e a criação por onde tecem os seus enredos.

Aventurei-me pelas políticas públicas educacionais ao longo do estudo com o intuito de abranger a compreensão além do meio acadêmico e dos teóricos. Muitas questões que debatemos enquanto pesquisadores não nascem nos corredores das escolas e nas salas de aula, a fagulha começa dentro de um lugar onde, das nossas janelas, não

temos nem visão. Acordos são feitos e textos são redigidos, assinados e publicados assumindo e justificando propostas com base numa realidade que, na maioria das vezes, parece estar completamente distante da qual estamos vivenciando. As leis e resoluções que foram trazidas para o estudo, fazem parte de um período sombrio do governo, para dizer o mínimo. Após a última eleição presidencial, de 2022, o sentimento que predomina é que, talvez, possamos acreditar no nosso país novamente. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em recente entrevista para a jornalista Natuza Nery, ao falar sobre fazer uma política fiscal que possa ser seguida, disse: “A gente não pode dizer que o dinheiro para a educação é gasto. Nós temos que dizer que é investimento (...) O dinheiro que você cuida das pessoas para melhorar a vida delas não pode ser tido como gasto.”²⁴. Acredito que, com ideologias como essa, há a chance de retomarmos o desenvolvimento dos sujeitos voltado para a humanização dos processos. Apesar de aventurar-me, não me aprofundei nas políticas públicas educacionais na minha pesquisa, pelo menos não tanto quanto eu gostaria; dado os limites do trabalho, busquei apenas contextualizar e problematizar no âmbito do presente estudo. Trata-se de um tema que ainda soa como uma música que preciso ouvir de novo para entender o que a letra busca dizer. E é uma atitude que pretendo ter e penso que, enquanto profissionais da educação, é o que devemos mesmo fazer: ouvir a música de novo, quantas vezes for preciso, para nos apropriarmos, pensando no melhor para as nossas práticas, reflexões e processos.

Enquanto escrevo esse epílogo, sou tomada pelo sentimento de não querer encerrá-lo. Desejo escrever mais, dialogar mais, refletir mais, fazer novas perguntas para as quais sei que não terei soluções, mas que poderão mediar novos encontros através de diferentes ângulos, quem sabe as novas perguntas possam trazer uma nova janela para mim!

Portanto, este epílogo não terá um fim onde as luzes se apagam e todos se levantam e vão embora; assim como um filme com o final em aberto, esse estudo estará pronto para uma sequência. Sinto que a questão das formações estéticas unidas ao audiovisual merecem o protagonismo, uma janela maior, uma sala de cinema mais cheia. Quem sabe, a partir de narrativas de professores que contem sobre as trajetórias com o cinema, comparando as narrativas de professores brasileiros com as narrativas de professores franceses, por exemplo, pensando nos diferentes contextos - políticos, educacionais, sociais, culturais - que cada grupo pertence, possa acontecer uma nova

²⁴ Uol Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/18/leia-a-integra-da-entrevista-do-presidente-lula.htm> Acesso em: 23 jan. 2023

tomada de consciência, pois “a palavra consciente é o microsomo da consciência humana.” (VYGOTSKY, 2001, p. 486). Afinal, a intenção com a presente pesquisa, mesmo desejando as soluções no início, nunca foi esgotar o assunto, e sim trazer muitos holofotes, lentes e olhares atentos para esse palco onde podemos assistir tantas histórias e notar que, por fim, podemos fazer parte delas.

Cena 1:45':19'' - As janelas estão abertas. De onde vê, Ana Lúcia enxerga Fábio.



Cena 1:45':28'' - Agora por completo, não por uma fresta, Fábio enxerga Ana Lúcia.



Cena 1:46':58'' - Um sorriso. A vista para o outro lado vale a pena!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARA, Francisco Esteban. Por que tantos jovens concluem estudos sem desenvolver verdadeiro espírito crítico. *In: BBC News*. [S. l.]: The Conversation, 9 jan. 2021. Este artigo foi publicado originalmente no site de notícias acadêmicas The Conversation e republicado sob uma licença Creative Commons. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-55476570?at_custom4=CBEAD812-C55F-11EC-A322-82516F31EAE&at_custom1=%5Bpost+type%5D&at_medium=custom7&at_custom3=BBC+Brasil&at_campaign=64&at_custom2=facebook_page&fbclid=IwAR0TJJiel3kpH04M1R-tFw5RSIxcmZ9Yqda6onxDo2x0XtVuisKRob7cdqE. Acesso em: 22 maio 2022.

BERINO, Aristóteles. **A Escola Diante do Cinema Nacional: Uma Narrativa**. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 13 jul. 2022.

BERGALA, A. **A hipótese – cinema**. Trad. M. C. Netto; S. Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Marina Alvarenga. **Por uma pedagogia do olhar: O cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores**. Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/browse?type=author&value=Botelho%2C+Marina+Alvarenga> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura do. EM no 00084/2016/MEC** (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República do. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **LEI 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Seção 1, 14/7/2010, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12287-13-julho-2010-607263-publicacaooriginal-128076-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 14 mar. 2023.

DOS SANTOS, Maria Angélica *et al.* **À luz da lei**. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 25 abr. 2022.

DUARTE JR., João Francisco. **Por Que Arte-Educação?**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 87 p. ISBN 9788530800031.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, R. de C.; DERISSO, J. L. A Reforma Neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 132–141, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i2.21857. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FANTIN, Mônica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: **Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Ed. Yearbook, 2014.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” – A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: Um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e

educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 08 jul. 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e Prática Docente: Exercício de Sensibilidade e Formação**. Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão. 2014. 332 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/296877639.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FERREIRA, L. H. **Planejar e criar relações possíveis: reflexões acerca da Educação Estética e do ensino de Arte na escola**. In: Celina Fernandes. (Org.). **Ensino Fundamental Planejamento Da Prática Pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 10-23.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano, XXIII, n. 78, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e formação docente : narrativas, inspirações e conversas / 2020** Luciana Haddad Ferreira. – 1. ed. - Curitiba : Appris, 2020.

FERREIRA, L.; FRANÇA, R.; VIEIRA, B. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 7 set. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6357>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERREIRA, L. H.; MATTAR, S. **Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor**. In: Guilherme do Val Toledo Prado; Heloísa Helena dias Martins Proença; Liana Arrais Seródio. (Org.). **Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária**. 1ed.Campinas: FE / Unicamp, 2013, v. 1, p. 47-59

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM Educação das Sensibilidades - João Francisco Duarte Junior. Campinas, SP: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71Mn5SYdJxs>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FÓRUM Educação das Sensibilidades - Luciana Haddad Ferreira. Campinas, SP: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71Mn5SYdJxs>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação**. 2. ed. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 238 p.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/2014**. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e**

educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 25 abr. 2022.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas.** Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 25 abr.2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ed. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclclefindmkaj/https://salaonline.usf.edu.br/pluginfile.php/270646/mod_resource/content/0/Freitas%2C%20M.T.%20Abordagem%20S%C3%B3cio-Hist%C3%B3rica.%20Cadernos%20de%20Pesquisa.%202002.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 40, p. 93-102, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 17, n. 50, ed. 2, p. 31-45, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>. Acesso em: 18 jan. 2023.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética : a relação quase esquecida.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 74–84, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.576. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 28 jan. 2023.

LEMOS, Tatiane Chagas. **LUZ, CÂMERA, MEDIAÇÃO: A produção de audiovisual na formação de professores.** Orientador: Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora. 2017. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=6281079. Acesso em: 28 jan. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p. v. 2. ISBN 9788524915949.

MEDEIROS, S. A. L. de. Cena de cinema na tela da educação. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011, p. 31-46.

MELO, José Sebastião Andrade de. **INVERTENDO A CENA: O Cinema Com Vida Na Formação Cultural Docente**. Orientador: Márcio Norberto Farias. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/34369>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MIORANDO, Tania Micheline. **IR AO CINEMA: A Formação Inicial de Professores e O Instituinte Ético-Estético Em Educação Nos Processos Formativos Docentes**. Orientador: Valeska Fortes de Oliveira. 2018. 150 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16244>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MODESTO, C. M. S.; MAZZA, D.; SPIGOLON, N. I.. A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DIANTE DE RETROCESSOS SOCIAIS. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. Cad. CEDES, 2019 39(108), p. 161–176, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6X3GHVPZZjvc89fkNkj4Cjy/?lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2022.

MOURA, Jónata Ferreira De. **Pesquisa-formação: Marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática**. Orientador: Adair Mendes Nacarato. 2019. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnbbkqkcpdlmbcjddpabgkqjhhqqq/https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1273756787945802.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Jônatas Andrade De. **LUZ, CÂMERA, EDUC(AÇÃO): O Uso e a construção de sentidos pelos artefatos audiovisuais no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERN**. Orientador: Hostina Maria Ferreira do Nascimento. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/rescx/article/view/4900>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Filmes & Professores: Momentos de uma oralidade muito presente. **Pro-Posições**, Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, ed. 10, ano 1999, p. 163-178, 28 mar. 1999. Anual.

OSTETTO, L. E.; FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M. **Educação sensível: formação e experiência na docência**. 2015.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 17, n. 50, ed. 2, p. 47-69, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski** / Angel Pino – São Paulo : Cortez, 2005

PINTO, Leonor Souza. **O Cinema Brasileiro face à censura imposta pelo regime militar no Brasil – 1964/1988**. 20 p. 2006.

PRO Dia Nascer Feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio Ramos Tambellini. Roteiro: João Jardim. Fotografia de Gustavo Hadba. Gravação de Gabriela Weeks. [S. l.]: Copacabana Filmes, 2005. Disponível em: <https://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/pro-dia-nascer-feliz/>. Acesso em: 22 maio 2022.

PUJOL, Maristela Silveira. **Significações Imaginárias Sobre O Cinema Como Experiências Estéticas Na Formação Inicial De Professores**. Orientador: Valeska Fortes de Oliveira. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20500>. Acesso em: 27 maio 2022.

RODRIGUES, Cristiano José. **Cinema Documentário na Formação de professores**. Orientador: Maria Teresa de A. Freitas. 2015. 135 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3787.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022

RODRIGUES, W. Considerações Sobre As Artes No Ensino Médio Após A Lei 13.415/2017. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 73–82, 2020. DOI: 10.14295/rds.v21i2.9779. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/9779>. Acesso em: 27 maio 2022.

ROSA, Livia Maria Ribeiro. **O CINEMA COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. Orientador: Carlos Betlinski Orientador. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/handle/1/28200>. Acesso em: 27 maio 2022.

ROSA, Luiza Harab da Silva. **Luz, Câmera, Giz, Sala de Aula: ação!**: uma investigação sobre a contribuição dos filmes na formação inicial dos professores de Matemática. Orientador: Marco Aurélio Kistemann Jr.. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/download/11884/8980/46586>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANCHEZ-VASQUEZ, A. **Convite a Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SÃO PAULO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SEDUC-SP. **Itinerários formativos – Catálogo das ementas detalhadas dos aprofundamentos curriculares**. São Paulo: Seduc-SP, 2020. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Catalogo_Detalhado_dos_Aprofundamentos_Curriculares_final.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPg hMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As Marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**, Campinas/São Paulo, v. 35, ed. Especial, p. 419-433, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mjdfpb ZrTRmCYvLTYCwPw6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

SEMENTES da Educação. Direção: Hygor Amorim. Produção: **Oz Produtora**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/playlists/sementes-da-educacao>. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, M. R. D.. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2023

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2023

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Orientador: Afrânio Mendes Catani. 2014. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura, organização e educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-145658/publico/FABIO_MARQUES_DE_SOUZA_rev.pdf. Acesso em: 25 abril 2022.

SUAREZ, Adriana Rodrigues. **Educação, Cinema E Linguagem Cinematográfica: Entrecruzamentos Para Uma Metodologia De Leitura Fílmica Crítica Na Formação Inicial De Professores De Artes Visuais**. Orientador: Ana Luiza Ruschel Nunes. 2018. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2451>. Acesso em: 25 abril 2022.

TEIXEIRA, Inês Assunção de C. *et al.* **O cinema pela escola: Aproximações à Lei 13.006/2014**. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões,

perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/> Acesso em: 25 abril 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Thinking and speech. Em, R. Rieber and A. Carton (Orgs.) *The Collected Works of L.S.*, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. 1869-1934. A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Teoria e método em psicologia. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criatividade na infância. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. 128 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DA SILVA, Edileuza Fernandes (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!**. 2. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2010. cap. 1, p. 13-34. ISBN 9788530809065.

APÊNDICE

Resumos das teses e dissertações analisadas

Botelho (2014) verificou, de forma empírica, a possibilidade de uso do cinema brasileiro como elemento formativo na constituição de uma educação estética e sensível na formação inicial de professores. Por meio de intervenção técnica, especializada no tocante ao cinema, utilizou de metodologias como Oficina e Grupo Focal para coletar os dados, no caso, as narrativas, por meio de filmagem ao longo dessas seções de formação. A autora concluiu que o cinema é, quase sempre, utilizado nas escolas como uma metodologia para o ensino de algum conteúdo formal. E, também, considera que praticamente não há um trabalho específico sobre uma educação para o cinema como texto cultural que desenvolve percepção estética e sensibilidade nos processos formativos.

Souza (2014) analisou as crenças de professores de espanhol-língua estrangeira (E-LE) em formação inicial, no que diz respeito ao processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira e ao tratamento unidade e diversidade linguística experimentada pelo espanhol no contexto do ensino desta língua para brasileiro, todas essas reflexões mediadas pelo cinema. A pesquisa foi realizada a partir de um grupo focal, traçando um levantamento das crenças dos participantes antes, durante e depois das oportunidades de reflexão, buscando compreender, no processo, como elas se transformam ou não por meio das atividades de reflexão propostas. A experiência reforçou a tese do autor de que o cinema pode contribuir de forma significativa com a formação inicial de professores de espanhol-língua estrangeira, promovendo a conscientização linguística a respeito de como se adquire/aprende a língua, bem como possibilita o trabalho com a variação linguística no ensino deste idioma para brasileiros a partir do cinema, considerado como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. A conclusão ressalta a necessidade da difusão do espanhol como língua estrangeira multidimensional e intercultural para brasileiros no âmbito da integração latino-americana, bem como a importância da promoção de espaços de mediação na busca pela transformação de conceitos cotidianos, iluminados por conceitos científicos, possibilitados por meio de atividades que se proponham promover pensamento reflexivo

acerca de crenças, estratégias e atitudes envolvidas no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, almejando potencializar o engajamento do aprendiz e o autogerenciamento da sua aprendizagem.

Rodrigues (2015), a partir do incômodo com a má distribuição da extensa produção de filmes documentários, buscou investigar que sentidos são construídos por professores em formação quando expostos a filmes documentários. O autor percebeu, com as experiências da pesquisa, que quando expostas à ficção, as pessoas estabelecem com o filme uma relação mais ligada à emoção, já com filmes documentais, a relação se torna racional, não de forma a se desprender da emoção, mas que privilegiam a razão nessa ocasião. Outro dado analisado é que, na ficção, o consumo do filme se basta, se conclui na própria experiência. Com os documentários, é expresso o desejo de buscar mais informações sobre o filme, sobre os personagens ou sobre alguma realidade próxima aos filmes. Concluindo, para o autor, o cinema se mostrar como um excelente elemento aglutinador, mesmo que as experiências sejam individuais e únicas para cada sujeito, a ação de compartilhar e as trocas possibilitam a formação de uma cumplicidade entre as pessoas e a consequente ampliação das percepções.

Rosa (2015) investigou sobre a contribuição de filmes na formação inicial de professores de matemática, para tanto, escolheu para a pesquisa filmes que retratem situações do cotidiano do professor inserido no ambiente escolar e decidiu pela exibição aos professores em formação inicial a fim de observar quais as contribuições que esses filmes têm a acrescentar na formação dos licenciados. Para a autora, os filmes são um excelente condutor para a reflexão entre teoria e prática sendo capaz de aproximá-las. Evidência a necessidade de outros elementos pedagógicos e matemáticos para formar profissionais da área de Matemática, por isso fez a escolha pelo uso dos filmes, para estimular discussões e reflexões dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conclui que os filmes serviram como auxiliares para um convite à reflexão dos assuntos práticos da sala de aula que licenciados e professores formados lidam no cotidiano. Essa reflexão sobre a prática deve ser algo estimulado e, segundo a autora, não é a única forma de fazê-lo, há outras atividades que podem gerar reflexões inclusive sobre outros aspectos tão importantes para a formação profissional quanto as que foram levantadas no trabalho. Destaca que não há intenção de defender a construção de um curso de formação inicial de professores de Matemática baseado apenas no uso de filmes.

Rosa (2017) investigou como o cinema pode ser um mediador para a formação de professores, buscando compreender o trabalho docente em dois filmes do cineasta francês François Truffaut: *Na idade da inocência* (1976) e *Os incompreendidos* (1959). Realizou um estudo bibliográfico sobre o cinema, com aporte teórico de Walter Benjamin, para refletir sobre as possibilidades formativas relacionadas ao cinema como mediador. Conclui que a pesquisa permitiu o olhar mais atento e sensível para os filmes, observando alguns aspectos que também se fazem presentes no cotidiano. Essa aproximação com os filmes permitiu a autora a percepção e compreensão de que existe um potencial formativo nesse tipo de aparato tecnológico, seja por permitir maior percepção da realidade, seja por despertar sensações, sentimentos ou recordações.

Oliveira (2017) investigou, tendo em vista as práticas pedagógicas mediadas por artefatos audiovisuais, que ocorrem nos espaços da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, os pormenores de tais práticas a partir da ótica de quem não apenas utiliza dos artefatos, mas que lhes apregoa sentidos. O autor buscou entender como os discentes e docentes da referida faculdade utilizam-se dos artefatos e que sentidos atribuem às experiências perpetradas pela parceria entre pedagogia e cinema. As entrevistas e, posteriormente, a análise delas constatou que há, de fato, tanto por parte das alunas como das professoras, uma satisfação quanto ao que até então foi realizado com os trabalhos entre pedagogia e cinema; as docentes pretendem continuar a utilizar os artefatos audiovisuais tendo em vista os benefícios do uso, como a dinamização das aulas e uma ampliação nas capacidades de aprendizagem; as alunas também intencionam, em suas futuras práticas pedagógicas, utilizar os artefatos. A conclusão é de que a pesquisa possibilitou olhares sobre as práticas pedagógicas imbuídas pelos artefatos audiovisuais e, a partir de tais olhares, trouxe novos elementos questionadores para os debates sobre a parceria que foi tratada durante a pesquisa.

Lemos (2017) nos propõe a pensar a experiência de produção audiovisual como uma experiência formadora, a partir de novas situações de aprendizagem, mais criativas, que possibilitam a mudança no modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprio no contexto do trabalho. Dentro do Laboratório de Recursos Audiovisuais – Laborav – da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, que carrega a proposta de produções audiovisuais por graduandos das licenciaturas de Geografia e Matemática e do

Curso de Pedagogia, a autora realizou coleta de dados, através de pesquisa documental, elaboração de diário de bordo com as observações percebidas no campo pesquisado e entrevistas semiestruturadas com os integrantes do Laborav. A conclusão do trabalho traz uma reafirmação para a autora, de que não basta fazer uso da tecnologia, é preciso propor metodologias que desencadeiam a construção de conhecimentos, a criatividade e a autoria rumo a formação integral dos sujeitos. Para ela, é urgente que os docentes e discentes reflitam sobre o delicado contexto histórico presenciado, repensem suas práticas e construam novas formas de ação, seja no âmbito da sala de aula ou de mobilização social, que possibilitem não só lidar com essa realidade, mas também que lhes permitam ser coautores na sua construção.

Suarez (2018) investigou o desenvolvimento de uma alternativa de leitura fílmica crítica para a formação de professores de Artes Visuais, objetivando superar a fragmentação entre forma e conteúdo, contribuindo para a formação de conhecimento na formação inicial dos professores, visando a formação humana, artística-cultural e social crítica. Para a coleta de dados, fez uso de questionários, seminários, sessões fílmicas, trabalhos de análises fílmicas com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do 1º ano/2º ano de 2016/2017 da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os resultados demonstram que com mais autonomia, o professor/espectador atinge a “competência de ver” através da leitura fílmica crítica, a partir dos conhecimentos inferidos sobre Cinema, deixando de lado a leitura espontânea. Os acadêmicos reconhecem a importância do Cinema na Educação, no âmbito mais significativo, por meio de subsídios da alternativa metodológica de leitura fílmica na perspectiva crítica, formativa, democrática e emancipatória, na formação de professores em Artes Visuais.

Miorando (2018) investigou os processos formativos docentes na formação inicial de professores a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema. A investigação dedicou-se a relacionar a formação ético-estética com a educação de surdos, no aprendizado de Libras para professores ouvintes em formação inicial na perspectiva de considerar a importância que a imagem tem no cotidiano e o quanto, contemporaneamente, está em pauta esta formação. Por meio de análise das narrativas de professores em formação inicial de cursavam Língua Brasileira de Sinais, os resultados alcançados dizem da potência do cinema e da experiência estética como forma provocativa à formação de professores e o imaginário que institui a educação. A estética

perpassou o tempo e configurou-se em experiência ética na formação docente. A docência em formação inicial dá espaço para romper com o racionalismo de programas curriculares quando se permite a leituras matizadas com a arte, abrindo-se a uma estética que permite à educação sair de formalismos reducionistas de programas curriculares fechados em si. A conclusão da pesquisa reafirma o diálogo, provocado pelo cinema na formação de professores e na formação pessoal, instituindo a ética e a estética na docência.

Melo (2019) buscou refletir sobre as contribuições, as possibilidades e os limites do uso do cinema na promoção da formação cultural docente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Com duas questões norteadoras – O cinema seria um facilitador nos processos de formação de professores/as? Qual o tipo de influência uma experiência com o cinema poderia exercer no processo de formação cultural docente? – a autora utilizou da pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa, pesquisa documental e relato autobiográfico. Na análise documental dos currículos dos cursos das licenciaturas das universidades públicas mineiras, a pesquisa verificou a ausência de disciplinas que se relacionam com as temáticas da formação estética e cultural docente. Concluindo o trabalho, foi possível reconhecer a importância das experiências estéticas e da linguagem cinematográfica que podem favorecer não só práticas educativas mais ricas e estimulantes, mas também uma formação mais completa do próprio indivíduo que leciona.

Pujol (2019) buscou conhecer as significações imaginárias de alunos do curso de pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, a respeito do dispositivo cinema na formação inicial de professores, identificar o espaço que o cinema ocupa na vida dos alunos que participaram da pesquisa, identificar as significações imaginárias dos alunos sobre o cinema na educação, assim como identificar as significações imaginárias dos alunos sobre o cinema nacional em sala de aula. A pesquisa qualitativa utilizou da metodologia do Grupo Focal, realizando quatro encontros com a participação de seis alunos de graduação. Os dados do estudo foram extraídos das narrativas produzidas pelos alunos após os encontros, por um questionário que lhes foi enviado por correio eletrônico e pela exibição de dois curtas-metragens. Com a análise, a autora pode compreender que as significações imaginárias do grupo, frente ao cinema, muito advêm de experiências provenientes de suas trajetórias de vida e suas vivências quando crianças, sejam elas decorrentes do momento de lazer ou escolar e, que de certa forma, repercutiram na fase

adulta. Nos encontros, além de escutas uns aos outros, os alunos puderam se reconhecer como sujeitos de um processo formativo que se constituiu na presença do outro, nas relações que se estabeleceram tanto com o objeto de estudo, quanto, com as trocas do grupo. Como resultado, a autora expressa a compreensão de que o cinema é para além de um momento de lazer, de conexões de conteúdos desenvolvidos em sala de aula ou discussões temáticas.