



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
LABORATÓRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM JORNALISMO

SILVIA CIPRIANO

**Caminhada e Partilha: XXXV Vertov's e uma câmera à mão e os processos
emancipatórios nas oficinas de audiovisual do Prova**

Campinas

2024

SILVIA CIPRIANO

**CAMINHADA E PARTILHA: XXXV Vertov's E Uma Câmera À Mão E
Os Processos Emancipatórios Nas Oficinas De Audiovisual Do Prova**

Dissertação apresentada ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo e ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Divulgação Científica e Cultural, na área de Divulgação Científica e Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César da Silva Teles

Coorientador: Prof. Dr. Marciel Aparecido Consani

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Silvia Cipriano, orientada pelo Prof. Dr. Paulo César da Silva Teles e coorientada pelo Prof. Dr. Marciel Aparecido Consani.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

C495c Cipriano, Sílvia, 1971-
Caminhada e Partilha : XXXV Vertov's e uma câmera à mão e os processos emancipatórios nas oficinas de audiovisual do PROVA / Sílvia Cipriano. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Paulo César da Silva Teles.
Coorientador: Marciel Aparecido Consani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Divulgação científica. 2. Cultura. 3. Audiovisual. 4. Educação e comunicação. 5. Arte. I. Teles, Paulo César da Silva, 1965-. II. Consani, Marciel Aparecido, 1966-. III. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Walking and Sharing : XXXV Vertov's and a camera accessible and the emancipatory processes in the audiovisual workshops of PROVA

Palavras-chave em inglês:

Scientific dissemination

Culture

Audio visual

Education and communication

Art

Área de concentração: Divulgação Científica e Cultural

Titulação: Mestra em Divulgação Científica e Cultural

Banca examinadora:

Paulo César da Silva Teles [Orientador]

Marciel Aparecido Consani [Coorientador]

Noel dos Santos Carvalho

Selma Machado Simão

Data de defesa: 20-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Divulgação Científica e Cultural

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0003-3215-626>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0795658752229265>



BANCA EXAMINADORA

Paulo César da Silva Teles

Noel dos Santos Carvalho

Selma Machado Simão

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

À Manuela dos Santos (In Memoriam) e Alípio Cipriano

Meus Pais

Francisco Carlos, Amarildo e Sueli

Irmãos

AGRADECIMENTOS

Principiamos por agradecer a Deus por todas as coisas.

Agradecemos a família Cipriano, e Companhia, pelo apoio incondicional sem o qual o presente trabalho não se concretizaria.

Aos amigos Alessandra Cristina de Oliveira Dias e Eduardo Andreas Dias, nosso muito obrigado pelo acolhimento na chegada em Campinas e pelo apoio constante!

Agradecemos a Universidade Estadual de Campinas, com destaque para o Instituto de Estudos da Linguagem e o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo.

E, de forma sincera e sem reservas, dirigimos nossos agradecimentos ao nosso orientador: o Prof. Dr. Paulo César da Silva Teles, pela caminhada, a partilha de saber, a confiança e, principalmente, pela coragem de aceitar-nos e acompanhar a evolução acadêmica de uma mulher, negra, naquele momento, com quase cinquenta anos, munida de eterna vontade de estudar.

Nossos agradecimentos ao nosso coorientador: Prof. Dr. Marciel Aparecido Consani, que assentiu ao convite do Paulo e se dispôs a acompanhar-nos nessa jornada, incentivando, dando dicas de leitura e compartilhando seus conhecimentos, principalmente acerca da Educomunicação.

Agradecemos aos membros da banca: O Prof. Dr. Noel dos Santos Carvalho e a Profa. Dra. Selma Machado Simão pelas contribuições que muito enriqueceram o presente estudo.

Agradecemos, também, à Profa. Dra. Susana Oliveira Dias e o grupo Chão de Floresta pela partilha de conhecimento que diversificou nosso olhar para o tema estudado, ampliando nossas perspectivas.

Aos jovens que participaram da 4^o edição das oficinas do Projeto de Vivência Audiovisual (PROVA), muito obrigada pela confiança, a recepção calorosa em nosso reencontro, pela determinação em abraçar a proposta de uma colega e enfrentar as adversidades, sem desistir, mas contextualizando os fatos, lendo o mundo e fazendo da arte uma forma de enunciar seu lugar de fala e de compartilhar seu processo de ensino, vocês nos ensinaram muito e, juntos, aprendemos e apreendemos.

Estendemos nossos agradecimentos aos parentes/responsáveis/amigos e a toda a comunidade escolar e do entorno da Escola Estadual Carlos Alberto Galhiego, somos gratos por tudo.

Professores: Aleandra Moreira; Edna Aparecida Gabetel; Joana Malaquias Da Silva; Maria Judith I. R. Gomes; Raquel C. C. De Oliveira e Adriana Aparecida Gouvêa Chine, agradecemos o apoio e conselhos. E às diretoras da unidade Sirley de Oliveira Bassi e Sílvia C. Alixame Duarte, respectivamente, pelo acolhimento da proposta e o apoio à continuidade.

Como é próprio da educação que emancipa, em algum momento, educando e educador subvertem os paradigmas e invertem os papéis atribuídos pela sociedade, vivemos muitos desses momentos únicos e típicos de uma educação apoderadora. Logo, agradeço aos meus professores: Ana Paula Soares de Barros; Equipe AVP Cultural e PROVA (todas as gerações); Tânia Rodrigues Lima Ramos; Maura Assad Pimenta Neves e Vivian Vasconcelos Silva. Em especial: João Cícero de Almeida; Anunciação Marqueza dos Santos Almeida; Heberon Lucas Soares de Barros; Alex Lourenço Masquietto; Jacqueline de Araújo Souza Paulo, Mateus Augusto Batista e Lucas da Silva Isidório, obrigado por nos preparar e impulsionar a percorrer este caminho.

Agradecemos o pessoal da república três meninas - Raquel Honorato da Silva e Cássia Belini de Almeida - cujo apoio, desde o momento em que essa dissertação era uma ideia embrionária, foi fundamental. Ratificamos os agradecimentos à primeira, pela rigidez na leitura dos capítulos e a amabilidade na exposição das sugestões, o que muito contribuiu para a progressão dessa escrita.

Agradecemos aos membros que compartilharam a história do Grupo Ggnoski: Danilo Carolino de Sousa; Fabiana Sá Teles dos Santos; Luís Henrique dos Santos (o Lula) e Vanessa Dias.

Tecemos agradecimentos especiais aos membros do Grupo Ggnoski: Cássia Belini e Bruno Torato. Estendendo essa teia à Carol Costa, que – embora tenha se afastado para cuidar dos assuntos pessoais –, nunca partiu de fato. Compartilhamos ao longo de duas décadas conhecimento e resistência. Aguardemos as próximas décadas!

Agradecemos, também, à Professora Alessandra Rueda A. Satorres, pela ajuda com os horários das aulas, o que dinamizou o nosso tempo de estudo; à Professora Emerita Lima de Carvalho, pelas dicas de como proceder com o tempo restrito e pelos conselhos pedagógicos; ao Prof. Dr. Luís Alberto Ramos, pelas longas conversas nos horários vagos entre as aulas, que viabilizou a partilha de saber e as dicas de como manter a rotina de estudo; à Professora Mariane Mantibeller Silva, pela conversa que contribuiu com nossa qualificação e à professora Alecssandra Silva Bresciani pelas conversas descontraídas e os sorvetes que propiciaram momentos de relaxamento e renovação, que ajudaram a seguir com a tarefa exaustiva de escrever uma dissertação.

Em especial, agradecemos ao Professor Paulo Sérgio Cardoso que em meio à pandemia, com as bibliotecas inacessíveis e, mesmo após, socorreu-nos emprestando livros e teses impressas, sugerindo sites com pdfs disponíveis. Ainda, contribuiu com nosso trabalho compartilhando seu conhecimento de historiador e fomentando nossas reflexões, apresentando dados e estatísticas (como bom matemático que também é) que ampliaram o nosso ponto de vista.

E, por fim, mas não menos importantes, agradecemos às secretárias do Labjor: Alessandra Carnauskas de Souza Alday e Andressa Alejandra Fernandes Alday por caminhar conosco nessa jornada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre os pontos de intersecções entre as áreas de intervenção: Arte-educação; Educomunicação e Divulgação Científica e Cultural. Tendo como ponto de partida a experiência XXXV Vertov's e uma câmera à mão, que marcou a 4^o edição do Projeto de Vivência Audiovisual: PROVA. Trata-se de uma proposta educacional baseada em oficinas, desenvolvidas pelo Grupo Ggnoski, na região metropolitana de Campinas (SP).

O presente estudo visa sistematizar o conhecimento que emergiu da experiência prática e à luz da epistemologia compreender como a partilha de conhecimento gerou apropriação dos mesmos, ampliação da criticidade, consciência do empoderamento e, em alguns casos, emancipação. A questão central que nos guiou nesse percurso consistiu em discernir o quanto a divulgação científica e cultural viabiliza a ampliação do olhar crítico, de forma a contribuir com a construção de uma identidade pessoal e social dos participantes, vindo a potencializar processos emancipatórios, à luz da Educomunicação em interface com a abordagem triangular desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (2010).

Palavras-chave: Educomunicação; Arte-educação; Divulgação Científica e Cultural; Educação, Audiovisual.

ABSTRACT

This dissertation presents a reflection on the points of intersection between the areas of intervention: art education; educommunication and scientific and cultural dissemination. Taking as a starting point the experience of XXXV Vertov's and a camera at hand, which marked the 4th edition of the Audiovisual Experience Project: PROVA. This is an educational proposal based on workshops, developed by the Ggnoski Group, in the metropolitan region of Campinas (SP).

The aim of this study is to systematize the knowledge that emerged from the practical experience and, in the light of epistemology, to understand how the sharing of knowledge generated appropriation, increased criticality, awareness of empowerment and, in some cases, emancipation. The central question that guided us along this path was to discern how much scientific and cultural dissemination makes it possible to broaden the critical eye, in a way that contributes to the construction of a personal and social identity for the participants, enhancing emancipatory processes, in the light of the insertion of educommunicative actions in interface with the triangular approach developed by art educator Ana Mae Barbosa.

Keywords: Educommunication; Art education; Scientific and Cultural Dissemination; Education, Audiovisual.

ICONOGRAFIA

Imagem 1: ...	31
Imagem 2: ...	31
Imagem 3: ...	33
Imagem 4: ...	37
Imagem 5: ...	37
Imagem 6: ...	38
Imagem 7: ...	39
Imagem 8: ...	40
Imagem 9: ...	41
Imagem 10: ...	111
Imagem 11: ...	111
Imagem 12: ...	118
Imagem 13: ...	120
Imagem 14: ...	121
Imagem 15: ...	122
Imagem 16: ...	122
Imagem 17: ...	123
Imagem 18: ...	125
Imagem 19: ...	126
Imagem 20: ...	128
Imagem 21: ...	129
Imagem 22: ...	131
Imagem 23: ...	132
Imagem 24: ...	134
Imagem 25: ...	135
Imagem 26: ...	141

TAO

*Aprendi com Teresa Aguiar
Que as pessoas devem escolher suas trincheiras
na vida,
O teatro foi a dela e a educação é a minha.
Então, mesmo que chova balas.
Caminharei...
Partilharei...
Ensinarei...
Aprenderei...
Disseminarei...
Sempre esperando,
Até que germine!*

Sílvia Cipriano

SUMÁRIO

ICONOGRAFIA.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
1. PROJETO PROVA: CONCEPÇÕES, IMPLEMENTAÇÕES E DIAGNÓSTICOS INICIAIS	
1.1. Transformações no PPP e a construção do eu histórico no Brasil da redemocratização.....	21
1.2. A criação do Projeto PROVA.....	27
1.3. Limitações e sequelas das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990.....	46
2. O CAMINHO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	
2.1. A emancipação a partir de Karl Marx e Antônio Gramsci	65
2.1.1. O conceito de emancipação a partir de Karl Marx.....	66
2.1.2. O conceito de emancipação segundo Antônio Gramsci.....	67
2.2. Paulo Freire e a Educação Libertadora.....	69
2.3. Sobre a Educomunicação: letramento, protagonismo e emancipação midiática.....	73

3. CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO MUDIÁTICA DA CIÊNCIA: DA APREENSÃO À DIVULGAÇÃO

3.1. Construção e consolidação da Divulgação científica e Cultural e Brasil..... 85

3.2. Compreensão, produção e divulgação a partir de ambientes e ações pedagógicas..... 99

4. PROCESSO EMANCIPATÓRIOS NAS OFICINAS DOS PROJETOS “PROVA”

4.1. Caminho até os *XXXV Vertovs*.....107

4.2. Sobre a Experiência Vertoviana no Galhiego..... 115

4.3. Reflexões Sobre a Produção Colaborativa..... 134

4.4. Da Reflexão Para a Ação..... 139

5. DESAFIOS RECENTES E PANDEMIA 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 148

REFERÊNCIAS..... 150

INTRODUÇÃO

Diante da instigante tarefa de escrever a presente dissertação de mestrado, deparamo-nos com alguns obstáculos, como tecer reflexões sobre uma experiência educacional, mantendo a devida distância do, agora, objeto de pesquisa. Discorrer sobre as oficinas do Projeto de Vivência Audiovisual – afetivamente apelidado de PROVA – é, até certo ponto, um ato de rememoração. É resgatar um percurso de vida, pois já se somam quase 25 anos. Por isso, decidimos que a melhor maneira de prosseguir eram assumir cada movimento de aproximação e, assim, caminhar sempre que possível. Essa decisão desencadeou as primeiras reflexões que nos fez entender que dois termos representavam a síntese do nosso estudo de caso: caminhar e partilhar.

Para melhor compreensão do significado que atribuímos a esses conceitos, apresentamos um fragmento do texto *Porcelanas da China* de Walter Benjamin (1987), que traz a seguinte exposição:

“A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas uma planície desenrolando, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila.” (Benjamin, 1987, p.16)

Apreciamos essa narrativa filosófica porque a concepção do andar/caminhar é reveladora. Trata-se de um andar para explorar, sentir, interagir, intuir. Nessa andança/caminhada do PROVA, principalmente da 4^a. Edição, foco do presente estudo, fomos absorvendo estradas sinuosas localizadas em regiões que, nem sempre, havia planícies arborizadas e, nesses passos, vislumbramos perspectivas novas de partilha de conhecimento. Mergulhamos no sentido da expressão: “*O caminho se faz caminhando*”¹ (FREIRE e HORTON, 2019), para apreender que a educação, a crítica social e a intervenção social (em resistência/mobilização) são indissociáveis.

1 A expressão é parte do título da obra, cuja referência se segue: FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. Organização Brenda Bell. John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline. **O Caminho se faz caminhando – Conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, 230p.

A expressão partilha tomamos no sentido de compartilhamento de conhecimento entre pessoas/coletivos que dividem aprendizados, é no sentido da própria educomunicação, ou seja:

a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular. (SOARES, 2011, p. 45)

Estas primeiras reflexões solucionaram a questão do pesquisador e do distanciamento, não queríamos voar. Havia ainda outra inquietação acerca de realizações coletivas nas quais, quando um indivíduo escreve sobre essas experiências ao mesmo tempo que fala de si, também está expondo os outros. E foi assim que surgiu outro obstáculo para a nossa escrita, como trabalhar a dimensão do eu e do nós? Paulo Freire (2019), em conversa com Miles Horton, explana que quando relatamos nossa experiência educacional, colaborativa, estamos no campo da experiência social e *“não podemos ser explicados por aquilo que fazemos individualmente, mas não há dúvidas de que existe uma certa dimensão individual da realização do social”* (FREIRE e HORTON, 2019, p.41). Essa temática é abordada por eles porque Horton expressa que se incomoda com a ideia de ser questionado sobre sua experiência tendo em vista que é um trabalho conjunto com outras pessoas e poderia parecer que o fez individualmente.

Normalmente quando se desenvolve práticas colaborativas, depois, ao teorizá-las chega-se a esse tipo de temor, conosco não foi diferente, por isso, mesmo que possa, em algum momento dessas linhas, parecer que foi assim, iniciamos nossa dissertação ressaltando que não foi, pois ao mesmo tempo em que desenvolvíamos o PROVA, caminhando junto estavam o Grupo Ggnoski, os educandos e seus familiares, a comunidade escolar, a comunidade do entorno e tantos outros. Seja o percurso inteiro ou parte dele. Contudo, ainda que esta estrutura seja dissertativa, não podemos perder de vista que se trata de um estudo de caso, com características marcantes da narrativa, como o relato da experiência, logo será inevitável adentrar a dimensão do eu, e em alguns momentos, este se sobreporá ao do nós, porque a perspectiva será a nossa. Todavia, queremos registrar que apesar das impressões, existem outras perspectivas e elas foram consideradas, na medida do possível.

Isto posto, este estudo de caso não surge de uma questão norteadora, mas da necessidade de melhor compreender a extensão do impacto das oficinas no processo educacional dos educandos e, ainda, significar as mudanças na postura frente as questões sociais que afetavam a comunidade na qual estão inseridos. As transformações eram visíveis, mas como aconteceram?

As propostas de educação para o novo milênio sugerem o diálogo entre saberes e práticas, contudo, como se alia ambos quando se sente que falta base, como sistematizar a práxis e tecer uma análise de duas décadas, quando esta é a realidade?

Na tentativa de acharmos caminhos, após muito incentivo, decidimos voltar para a academia e estudar. Escolhemos a pós-graduação porque contemplava nossa intenção de ampliar conhecimento com novas leituras, a fim de refletir sobre a práxis e sistematizar. O Laboratório Avançado de Jornalismo (Labjor) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) foi o programa ideal porque oferecia o mestrado em divulgação de ciência e cultura, e tinha a linha que relacionava a literatura, arte e comunicação.

A orientação para o presente trabalho era aprofundar estudos teóricos sobre a proposta educacional *XXXV Vertov's e uma câmera à mão* desenvolvida no espaço da Escola Estadual Professor Carlos Alberto Galhiego, localizada no Distrito de Campo Grande, no município de Campinas, Estado de São Paulo. O projeto foi desenvolvido a partir de oficinas culturais, compreendendo estas como apresenta Zanetta (2018, p.9), ou seja, como ferramenta de comunicação, reflexão e aprimoramento de competências no ensino de Língua e Literatura Portuguesa e na aquisição de conhecimentos acerca da linguagem audiovisual. Ampliando repertório cultural e apropriando-se dos recursos midiáticos na produção de objetos culturais.

Na busca pelos embasamentos teóricos para subsidiar nossa reflexão sobre a partilha de saberes como didática para a propagação de conhecimento científico e cultural no âmbito do ensino formal junto ao Projeto PROVA, procuramos revisitar e analisar como se deu a promoção do desenvolvimento da comunicação, a ampliação de repertório cultural, bem como a apropriação dos recursos midiáticos na produção de objetos culturais, com adolescentes de áreas de vulnerabilidade.

Nesse primeiro momento, serviram de base o pensamento de Adelaide Alves Dias (2016, p.43), exposto no artigo *A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos*, segundo o qual afirma que a instituição educacional é um espaço de socialização da

cultura e, nesse sentido, “(...) *constitui-se no locus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.*”, conseqüentemente, podemos afirmar que a escola tornou-se um espaço privilegiado para propagação da cultura, seja ela cultura literária, artística, científica, entre outras. As interações sociais que se desenvolvem no âmbito escolar, de acordo com Dias, ajudam:

[...] crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania (Dias, 2016, p.43)

Observa-se que nessa óptica inicial, o estudo focava apenas a educação formal, abordando a escola como um espaço reconhecido de circulação de conhecimento. Desta forma, apresentando reflexão ainda sem uma boa base, sobre a formação crítica e para a vida. Ainda que já reconhecendo o caráter transformador do conhecimento científico e cultural.

No contexto dos primeiros passos, não estava claro o recorte temático e os objetivos, tudo se resumia à noções vagas, até o momento em que ampliamos o nosso olhar, isso se deu a partir dos saberes proporcionados pelas disciplinas cursadas e os primeiros gestos orientador de Paulo Teles, que no nosso primeiro encontro disse que as oficinas eram práticas educacionais, não conhecíamos esse termo. Em virtude disso, esse foi o primeiro conceito estudado. Para tanto, contamos com a orientação do Professor Doutor Marciel Consani e, desta forma, acessamos o conceito de Educação e este nos adicionou um novo olhar para o objeto tema da presente pesquisa.

O termo educação foi amplamente divulgado no Brasil por Ismar de Oliveira Soares (2015, p.204), que no final dos anos de 1990, como professor da Universidade de São Paulo, interessou-se por saber o que o movimento em torno da educação para a comunicação representava no contexto das transformações sociais pelas quais passava a América Latina. Nas palavras de Soares:

Foi quando identifiquei, numa pesquisa junto a especialistas de 12 países do continente, que a herança de resistência cultural latinoamericana havia propiciado a formação um pensamento próprio sobre as relações entre o mundo da educação o universo da comunicação. Para além do olhar vigilante dos educadores sobre o trabalho dos meios de informação, vinha se consolidando a perspectiva de que

comunicar é um bem em si mesmo e um direito a ser conquistado. (SOARES, 2015, p.204)

Reconhecendo a importância desse binômio Educação/Comunicação e que, de fato, nosso trabalho estava inserido no contexto educomunicativo, optamos por reestruturar o projeto de pesquisa e estudar as produções originadas nas oficinas de audiovisual do Prova (Projeto de Vivência Audiovisual) e do Educam (Educação, Cultura e Mídia). Ambos realizados em espaços diversificados de educação formal e informal. Estabelecemos as bases do estudo na interface Educomunicação e Divulgação de ciência e cultura. Nessa etapa, perdemos de vista a potência artística dos filmes. Contudo, na qualificação, as arguições da banca deram base para a construção de um caminho de estudo, mais sólido e focado também na potência artística das produções.

Com o propósito de compreender como se processava a potencialização do conhecimento em prol da conquista da emancipação de educandos (as) oriundos de áreas de vulnerabilidade, bem como de ampliar o entendimento sobre a divulgação científica e cultural como um campo estratégico de atuação educacional e social, realizamos um estudo de caso acerca dos processos emancipatórios nas oficinas de audiovisual do Projeto PROVA, com recorde temático fundamentado na experiência *XXXV Vertov's e uma câmera à mão*, desenvolvida com jovens estudantes da rede pública de educação do Estado de São Paulo, residentes do distrito do Campo Grande, em Campinas (SP).

O trabalho foi dividido em 5 capítulos. O primeiro foi *Projeto Prova: Concepções, Implementações e Diagnósticos Iniciais*, no qual discorreremos sobre as transformações no Projeto Político Pedagógico do Brasil e a nossa trajetória pessoal durante o processo de redemocratização, iniciado nos anos 90. Nesse intento, abordaremos um pouco das movimentações sociais, inclusive referendando aquelas que participamos, destacando o impacto dessas nas nossas escolhas profissionais e de atuação social.

O segundo: *O Caminho Da Produção Do Conhecimento*, discutiremos um pouco do cabedal teórico que aborda o tema emancipação, base desta investigação.

Em *Construção e Compreensão Midiática da Ciência: da Apreensão à Divulgação*, interpellaremos a construção e consolidação da Divulgação Científica no Brasil, destacando a compreensão, produção e divulgação a partir de ambientes e ações pedagógicas.

Por fim, o quarto capítulo será dedicado à abordagem dos processos emancipatórios nas oficinas do Prova. É neste momento que a análise do material se dará. Seguindo as etapas de apontamento dos resultados esperados, as ações estabelecidas e os resultados efetivamente obtidos.

No quinto capítulo será apresentado considerações pontuais acerca de pontos chaves do texto e analisaremos se o propósito para o qual a dissertação fora escrita se concretizou ou não.

1. PROJETO PROVA: CONCEPÇÕES, IMPLEMENTAÇÕES E DIAGNÓSTICOS INICIAIS

O Projeto de Vivência Audiovisual – alcunhado de PROVA - foi idealizado há exatos 20 anos. Resulta de centelhas de experimentação da linguagem audiovisual, a partir de oficinas de cinema e vídeo, tendo como base a criação coletiva. Idealizado em 2001 nasceu como proposta de intervenção artística, educacional e inclusão social. O desenvolvimento das Experiências vividas no cerne do Projeto, culminou por favorecer a disseminação de conhecimentos científicos e culturais. Para se compreender esse percurso é imperativo o resgate do momento histórico em que nosso olhar foi moldado para as questões sociais, que propiciaram a idealização e a concretização dos mesmos. Para tanto, no tópico que se segue, discorreremos sobre os fatos sociais que marcaram nossa trajetória.

1.1. Transformações no PPP e a construção do eu histórico no Brasil da redemocratização

*“60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais
Já sofreram violência policial
A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros
A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo”*

(Capítulo 4, Versículo 3 – Racionais MC's)²

Após o processo de redemocratização do Brasil, no final dos anos 80 e início de 90, os movimentos sociais cresceram significativamente, impulsionados pela reabertura da imprensa, que favoreceu uma comunicação mais democrática, possibilitando à sociedade conhecer e conectar-se com movimentos internacionais (GOHN, 2011). Grupos sociais desfavorecidos pelas políticas públicas, passaram a organizar-se e implementar lutas, foi o caso dos movimentos negros, indígenas, das mulheres, entre outros.

2 De acordo com a Enciclopédia Livre Wikipédia, “Capítulo 4, Versículo 3” é uma canção de rap do grupo Racionais MC's, lançada no álbum *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997. Sendo a terceira faixa do álbum. Escrita por Edi Rock, Ice Blue e Mano Brown, a canção se inicia com dados estatísticos sobre discriminação, racismo e violência cotidiana da região periférica de São Paulo, e do Brasil, nos anos 1990. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cap%C3%ADtulo_4,_Vers%C3%ADculo_3> Acessada em 04/05/2024.

No cerne dessas movimentações sociais, três acontecimentos foram importantes para a criação do projeto que ora apresentamos:

1. Retorno de Paulo Freire ao Brasil e a propagação de suas ideologias pela academia e a mídia nacional.
2. O crescimento dos investimentos públicos em Ciência e Tecnologia.
3. A chamada retomada da produção cinematográfica brasileira.

Para dimensionar a primeira, apesar de tratar-se de uma figura conhecida, trazemos rápida apresentação de Paulo Reglus Neves Freire, educador e filósofo social pernambucano, que atuou ativamente no campo da filosofia e da sociologia da educação. Ainda, era militante do movimento Ação Católica e atuava junto à população pobre do Recife, tendo iniciado suas experiências educacionais com adultos em 1940.

Venício Lima (2015) nos aponta que, em início de 1960, Freire já era reconhecido pelo trabalho com os analfabetos pobres, essa experiência o levou a desenvolver um método revolucionário para a educação de adultos. Esse método provocou temor em muitos políticos e na classe dominante porque além de alfabetizar em pouco tempo, possibilitava aos analfabetos a conscientização da sua condição social. Em 1964, com a instauração de um novo regime de governo no país, Paulo Freire, assim como seu método, foi considerado subversivo e suas ações atentatórias à segurança nacional pelos militares. Após sair da prisão (ficou retido por 70 dias), passou a ser mantido sob vigilância, por isso saiu do país com a família, exilando-se inicialmente na Bolívia e, depois, no Chile.

Em 1987, Freire retornou ao Brasil e sua prática educacional propagou-se. Nela se propõe uma educação libertadora, na qual a *“formação científica, a correção, a ética, o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente”* eram a base (FREIRE, 1997, p.18). A difusão da ideia de uma educação transformadora, repercutiu na luta contra a desigualdade social no Brasil, erigindo bandeiras como a que propunha o fim da criminalização dos jovens da periferia, principalmente os afrodescendentes. Essas lutas implementadas por grupos organizados dos setores segregados da sociedade, contribuíram para a reivindicação do direito ao estudo e ao maior acesso de grupos desfavorecidos econômica, social e culturalmente às instituições públicas de ensino superior.

O segundo acontecimento, foi o retorno dos investimentos públicos na área científica e tecnológica no Brasil. Segundo AZEVEDO (2017, 1), a década de 80 foi caracterizada pela interrupção das políticas para as áreas de Ciências e tecnologia. A autora embasa seus estudos em Burgos e expõe que:

[...] De acordo com Marcelo Burgos, no livro em que enfoca especificamente nas negociações para a concretização do Laboratório Nacional de Luz Sincrotron (LNLS), defende que na década de 1980 alterou-se a relação entre Estado e cientistas², bem como o papel deste na sociedade. Assim, a concretização do LNLS coincide com as ações institucionais voltadas para C&T 'qual seja, o da organização de redes ligando a ciência à tecnologia e estas à sociedade. (AZEVEDO, 2017, p. 1 e 2. *apud* BURGOS, 1999)

Desta forma, no período de redemocratização, o diálogo entre os produtores de ciência e tecnologia com a sociedade adquiriu novos padrões, favorecendo a aproximação da atividade científica a projetos coletivos, de forma a promover uma mudança do lugar social dos cientistas. Além disso, contribuiu para essas mudanças a criação, do Ministério da Ciência e Tecnologia em 1985.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), investiu no diálogo os setores da sociedade, segundo Azevedo (2017), mais precisamente entre:

Argumento que, nesse período, o diálogo promovido pelo MCT entre empresários, políticos e cientistas possibilitou o estabelecimento de um consenso a respeito da necessidade do apoio estatal ao setor tecnológico nacional e também privado, com vistas ao desenvolvimento econômico e social. Ao mesmo tempo, reiterou-se a percepção tradicional segundo a qual ciência e tecnologia constituem processos e práticas distintas, devendo a primeira ter prioridade nas políticas públicas. (Azevedo, 2017, p.8)

Aqui vale ressaltar que o desenvolvimento científico possibilitou maior democratização do acesso à informação no Brasil, tendo em vista que as inovações no âmbito das telecomunicações, com o advento da internet, proporcionaram a proliferação das tecnologias de informação e comunicação no país.

Na área cultural, assim como na científica, houve descontinuidade de investimento, por conta das políticas públicas e do regime militar, por isso no período de redemocratização, artistas de diversos segmentos reivindicaram apoio e financiamento público para efetivação de suas produções. Nesse contexto, profissionais do audiovisual lideraram manifestações em prol da reorganização do setor, que ao longo de décadas foi sucateado.

O terceiro fator histórico, conseqüentemente, está relacionado ao setor cultural e são as movimentações de retomada do cinema nacional. De acordo com Lúcia Nagib (2002), os dois primeiros anos da década de 90 foram os piores da história do cinema nacional, pois foi um período marcado pela extinção de vários órgãos culturais, dentre eles, a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes S.A.) pelo, então, primeiro presidente eleito pelo voto popular, Fernando Collor de Melo. Com o impeachment deste, em 1992, e a ascensão ao cargo do vice Itamar Franco, inicia-se no país o período chamado de “Retomada do Cinema Brasileiro”.

A dita “retomada”, inicialmente, ocorreu com ações coletivas, como o Prêmio Resgate do Cinema Brasileiro, que constituiu na divisão de recursos de produtoras extintas. Esses recursos patrocinaram a finalização de filmes entre os anos de 1993 e 1994. Além da iniciativa de produtoras extintas, também houve a promulgação das leis Rouanet, que se tratava de uma Lei Federal de Incentivo à Cultura, nº 8.313 promulgada em 23 de dezembro de 1991 e da Lei no. 8.685 de 1993, chamada Lei do Audiovisual. Ambas favoreceram um *boom* de produções, marcando a década e despertando o interesse pela cultura audiovisual em diversos jovens brasileiros.

Foi nesse contexto de agitações sociais, culturais e científicas que, no início dos anos 90, grupos de jovens afrodescendentes começaram a se mobilizar a favor de políticas públicas e sociais que favorecessem o ingresso nas universidades. O álbum dos Racionais MC's - *Sobrevivendo no Inferno* (1997) - ainda não havia sido lançado, mas as estatísticas que marcaram a letra de “Capítulo 4, versículo 3”, como o fragmento citado nos versos que compõem a citação inicial do presente texto, já eram divulgadas, como resultado de pesquisas científicas da área de humanas, principalmente das Ciências Sociais, História e Filosofia, no final dos anos 80 e início de 90. Trabalhos como os de Maria da Graça Druck (1991)³; Marilena Chaui (1993)⁴; Luís Cláudio Barcelos (1993)⁵, entre outros, foram importantes para promover as discussões acerca da condição do negro no Brasil e para sedimentação das leis promulgadas na Constituição Brasileira de 1988.

3 DRUCK, Maria da Graça. *Desigualdade racial*. Bahia: Análise & Dados, Salvador, v. 1, n. 2, p. 11-13, set. 1991.

4 CHAUI, Marilena. *Cultura e racismo. Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação*, n. 29, p. 60-66, maio/jul. 1993.

5 BARCELOS, Luiz Cláudio. *Educação e desigualdades raciais no Brasil. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

O acesso ao ensino superior e o reconhecimento de classe e etnia, fizeram a diferença, nessa década, como estudantes de Letras da Unesp (Campus de Assis/SP) fomos tocados por essas agitações e, em 1992, participamos do primeiro encontro estadual de universitários negros, realizado no espaço da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC, unidade Bom Retiro - São Paulo). O encontro foi marcado pela presença de graduandos de diversas instituições de ensino superior. Além dos estudantes da instituição que sediou o evento, alunos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Pontifícia Universidade Católica de Campinas e São Paulo (PUCCAMP e PUC/SP), entre outros.

O que era para ser apenas um momento de interação e reflexão, tornou-se um momento de organização para um evento maior – o SENUN – Seminário Nacional de Universitários (as) Negros (as). Nesse mesmo período, em variados Estados brasileiros, outros estudantes negros (as) se reuniam para refletir as mesmas questões, ou seja: o número ínfimo de negros (as) que conseguiam finalizar seus estudos e, conseqüentemente, ingressar no ensino superior, também refletiam sobre a marginalização do negro, formas de combate ao modelo eurocentrista na produção de conhecimento e ao racismo estrutural na sociedade brasileira, entre outros temas.

O I SENUN ocorreu em 1993⁴, em Salvador (Bahia) e contou com a presença de aproximadamente 800 negros universitários de diversas regiões brasileiras, ainda que, em muitos casos, isso significasse um único representante. Desse encontro, bandeiras foram erigidas e defendidas pelos grupos presentes, dentre elas: a intensificação da luta por políticas públicas voltadas para os afrodescendentes e a cobrança de reparação imediata à comunidade negra, da qual resultou a implementação de cotas nas universidades públicas brasileiras, a organização de cursinhos de baixo custo e/ou gratuitos de pré-vestibulares para negros (as) e desfavorecidos (as) economicamente, bem como a aplicação efetiva da Lei 1.390⁶, promulgada em 1951, que determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, que até aquele momento não havia sido de fato executada.

6 A Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51) de 3 de julho de 1951 foi proposta por Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e promulgada por Getúlio Vargas em 3 de julho de 1951 que proíbe a discriminação racial no Brasil. É o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Afonso_Arinos> Acesso em 02/05/2024.

Em 1994, nós, estudantes negros da Unesp/Assis que participamos do I SENUN, promovemos discussões no campus acerca da ampliação de políticas de moradia, implementação de restaurantes universitários e ampliação do número de bolsas de estudos, a fim de favorecer a permanência dos estudantes desfavorecidos na universidade, além de expormos nossa opinião acerca da necessidade de isenção de taxas de inscrição para os estudantes oriundos de escolas públicas.

Em 1997, já como estudantes da Unicamp, a convite de colegas que estiveram no I SENUN⁷ – dentre eles Elisabeth Cardoso (à época funcionário do Instituto de Estudos da Linguagem) – participamos da fundação do Instituto Cultural “Antônio Cesarino” (ICAC), uma proposta de cursinho pré-vestibular, para negros (as) e pessoas da camada populares da sociedade, com proposta de mensalidade baixa (a época variava de 40,00 a 60,00). O projeto foi efetivado tendo como referência a proposta do EDUCAFRO⁸ e do Instituto Cultural Steve Biko⁹. As aulas eram ministradas nas salas do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, os professores eram voluntários, alunos da graduação e pós-graduação da universidade.

Além deste projeto, envolvemo-nos na implementação de mais dois, o coletivo de negros e negras da Unicamp (mais tarde chamado de Núcleo de Estudos Negros - o NEN -, idealizado em 2001), que reunia estudantes e funcionários da universidade. O outro foi o Projeto de Educação Popular, que envolveu a criação do espaço onde a proposta de vivência

7 Registro audiovisual do evento pode ser acessado no canal de Mílton Pereira da Silva, um dos coordenadores do seminário. Título do vídeo: Senun Seminário Nacional Universitário(as) Negros(as) - 1993 1ª Parte. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=pIV3UiAxPME> Acesso em 09/09/2021.

8 O projeto EDUCAFRO foi idealizado por Frei Davi Raimundo dos Santos em 1976, foi implantado efetivamente em 1990, é mantido pela Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos (FAecidh), associação civil sem fins lucrativos. A Educafro tem a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão. Disponível: <https://www.educafro.org.br> acessado em 31/05/2021.

9 O INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, de acordo com as informações disponíveis em sua homepage, foi fundado em 31 de julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes negros e negras que - de forma pioneira - criaram o primeiro curso pré-vestibular voltado para negros no Brasil. A proposta nasceu a partir de reuniões na Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia (Salvador) e era embasada nas lutas antirracistas ao redor do mundo. A necessidade de reunir a militância negra em nível nacional ao redor da Educação era urgente. O Instituto surgiu, então, buscando a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e o combate à discriminação racial. Disponível: <https://www.stevebiko.org.br/sobre-nos> acessado em 10/06/2021.

audiovisual, objeto do presente estudo, originou-se: o Cursinho do Sindicato, iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Municipal de Campinas.

1.2. A criação do projeto PROVA

Como mencionado acima, simultâneo ao processo de redemocratização, o Brasil experimentou intensas discussões sobre a retomada de investimentos públicos na área da cultura e da ciência. Esse conjunto de fatores, possibilitaram o surgimento de uma juventude ávida pelo acesso à cultura, ciência e tecnologia, um grupo disposto a buscar ideais antes, aparentemente, impossíveis.

Em 2001, um número significativo desses jovens inscreveu-se no Cursinho do Sindicato, eles apresentavam forte interesse na área de artes (música, dança, pintura, fotografia, cinema etc.), de comunicação midiática e social e de Tecnologias da Informação e Comunicação.

O Cursinho do Sindicato abriu suas portas em 1998, em um prédio localizado à Rua José Paulino, 689, no Centro de Campinas, tendo como parte da equipe docente os estudantes da graduação e da pós-graduação da Unicamp, sendo que parte significativa atuava no Instituto Cultural Antônio Cesarino (ICAC) e no Cursinho DCE-Unicamp. Com proposta de uma educação alternativa e social, os profissionais do espaço investiam em atividades extracurriculares que promovessem a discussão social, o acesso à cultura e a formação que favorecesse o ingresso no ensino superior. Os eventos culturais faziam parte da proposta educacional e, eram momentos que propunham vivências diversificadas para os estudantes e de extrema liberdade metodológica para os educadores, o que favorecia o experimentalismo. Por isso, aliada às aulas de literatura e redação, desenvolvemos no espaço projetos de mediação midiática e de produção artística. Dentre eles, em 2001, a proposta de vivência audiovisual.

Neste ano, durante a organização do Evento *Noite dos Contos de Terror*¹⁰, começamos a pensar em formas de incentivar os jovens que pretendiam prestar vestibular na

10 Noite dos Contos de Terror era um evento do Cursinho do Sindicato que, normalmente, acontecia no mês de outubro. Tratava-se de uma atividade extra, que além de proporcionar uma vivência relaxante e descontraída, era também momentos nos quais os conteúdos eram trabalhados de forma a enfatizar a

área de artes. Desse processo de elucubração, surgiu a ideia de uma atividade de experimentação da linguagem audiovisual. Nesse propósito, convidamos como parceira a professora de matemática Maria Beatriz Peres. Inicialmente, divulgamos a proposta através de cartazes espalhados pelo espaço, acreditando que não haveria muitos interessados, o que se revelou um engano. Decidimos aceitar todos os inscritos, formando um grupo de 25 educandos. Na primeira reunião, expusemos o desafio que seria a preparação, pois teríamos que estudar a linguagem cinematográfica, aprender as funções técnicas e produzir coletivamente um curta-metragem que abordasse o gênero suspense ou terror, para exibição no evento. Diante da aceitação do grupo, compartilhamos a ideia inicial, que era transpor para o audiovisual as lendas urbanas brasileiras, como a loira do banheiro¹¹, ou elementos do folclore nacional como o saci¹², entre outros. Após intensa discussão, o grupo rejeitou a proposta e abrimos para a possibilidade de transpormos um texto literário, no caso, o conto de

integração entre as áreas do conhecimento. Essa atividade relacionava-se com outros dois eventos: as oficinas culturais e o cinema cultural.

11 De acordo com Saulo Sobanski, em artigo publicado na Revista Super Interessante de 14 de abril de 2020, a lenda da Loira do Banheiro surgiu a partir de uma história real do século XIX. 138 A lenda nasceu da história de Maria Augusta de Oliveira Borges, nascida no final do século XIX, em Guaratinguetá (SP), filha do visconde de Guaratinguetá e de Amélia Augusta Casal, que aos 14 anos de idade foi obrigada a desposar o conselheiro Dutra Rodrigues, um homem bem mais velho. A bela jovem de cabelos acobreados, tornou-se uma esposa infeliz no casamento e, aos 18 anos, vendeu todas as suas joias e fugiu para Paris (França), isso por volta de 1884, onde viveu até os seus 26 anos, quando faleceu, segundo alguns autores de raiva. O corpo foi trasladado ao Brasil para sepultamento, contudo, a mãe da jovem sofrendo por arrependimento, manteve os restos mortais em sua casa, exposto em uma urna de vidro, até que foi acometida por visões da morta pedindo mortuária. A partir desse momento, decidiu permitir que os restos fossem à urna. Em 1902, a mansão da família tornou-se um colégio, hoje Escola Estadual Conselheiro Rodrigues Alves. Os Boatos de estudantes que afirmavam terem visto Maria Augusta no banheiro proliferaram e um incêndio misterioso que atingiu o prédio em 1916, consolidaram a história da “Loira do Banheiro”. Disponível: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-da-lenda-da-loira-do-banheiro/> acesso em 31/05/2021.

12 O saci-pererê é personagem conhecido do folclore brasileiro, comumente descrito como sendo um menino negro, pequeno e pernetá, que usa um gorro vermelho e fuma cachimbo, habita as florestas e é conhecido pelas travessuras que realiza. Todavia, dependendo da região do Brasil, é descrito como sendo um pássaro pernetá, de topete vermelho, cujo assobiou é prenúncio de má sorte. O nome também sofre variação, podendo ser matita pereira, A lenda do saci surgiu no Sul do Brasil, foi influenciada por elementos das culturas africana e indígena, e ficou nacionalmente conhecida por influência de Monteiro Lobato (1882-1948). Em 1917, Lobato, fez um estudo sobre esse personagem mítico do folclore nacional, através de uma pesquisa de opinião promovida no jornal “Estadinho”, edição vespertina do jornal O Estado de S. Paulo, entre os dias 27 de janeiro e 06 de março recebeu depoimentos oriundos de diversas regiões do Brasil. Os depoimentos e outros textos, Imagem e anúncios, foram reunidos na obra O Saci Pererê: resultado de um inquérito, publicado em 1918 (LOBATO, 2008).

Lygia Fagundes Telles “*Venha ver o pôr do sol*”¹³, estudado nas aulas de redação. Uma semana após termos acordado a história que seria contada, entrou no cursinho, na turma de maio, um jovem chamado Eliton Oliveira¹⁴ (à época assinava artisticamente Wellington Oliveira), que se interessou pelo projeto.

O novo estudante já tinha alguma experiência em produção fílmica no Paraná e possuía um roteiro de longa-metragem escrito em parceria com Marcos Ferreira, chamado Desaparecidos. Em nova reunião, por unanimidade, o grupo decidiu pela adaptação do roteiro de Oliveira e Ferreira.

Ao longo de dois meses, Oliveira trabalhou no recorte do roteiro para transformá-lo em um curta-metragem. Enquanto isso, ministramos aulas sobre a linguagem audiovisual, a partir do estudo de obras nacionais, destacando sempre a estética fílmica, tendo como base obras teóricas de referência. Uma aluna que trabalhava em um estúdio de fotografia ministrou aulas sobre iluminação, alunos que estudaram teatro ensinaram técnica de interpretação ao grupo, falaram de figurino, entre outros temas pertinentes, para a preparação e organização da produção.

Tendo trabalhado com atividades culturais no projeto Instituto Cultural Antônio Cesarino (ICAC), sabíamos que a vivência educacional e cultural, contribuía para a transmissão de conhecimento e, principalmente, para a elevação da autoestima, o que consideramos fundamental para a constituição do indivíduo, principalmente com o objetivo de enfrentar um desafio como o vestibular, por isso, acompanhar o empenho do grupo e o processo de pré-produção, foram incentivos para prosseguir na experimentação e superação dos obstáculos que foram surgindo, como falta de recursos, locações, equipamentos,

13 O conto *Venha Ver o Pôr do Sol* de Ligia Fagundes Telles é um dos mais conhecidos da autora, foi publicado originalmente no livro *Venha Ver o Pôr do Sol e Outros Contos*, em 1987, pela editora Ática. No conto a autora explora os elementos da tragédia e suspense ao narrar o que seria uma história de feminicídio. Ricardo, personagem principal da trama, inconformado com a separação, pois a namorada Raquel o trocou por um homem mais velho e rico, ele parte da cidade e ao retornar anos depois, a convida para um passeio ao cemitério, com a desculpa de precisa visitar o jazigo da família e para que possam conversar. Apesar de comprometida, ela atende o pedido e vai ao encontro do rapaz. A partir deste momento, o casal segue um trajeto de diálogo calmo e nostálgico, contudo, Raquel está sendo guiada à sua sepultura, pois de forma premeditada, Ricardo a conduz até o jazigo, com a intenção de abandoná-la no cemitério, trancada, para agonizar e morrer lentamente (TELLES, 2015, p.33-44).

14 Eliton Oliveira atualmente vive em Maringá (Paraná) é escritor, roteirista e produtor de cinema. Tem dois livros publicados: *O dia depois que você se foi* (publicado por Eliton Oliveira Publisher, 1ª Edição, 2015, p.341) e *Coisas que aprendemos quando é tarde demais* (São José dos Pinhais (Paraná). Editora Autores Paranaenses, 2018, p.416.). Disponível: <https://homefeltron.com/elitonoliveira> acessado em 31/05/2021.

alimentação, de forma gratuita, tendo em vista que não tínhamos, inicialmente, financiamento.

Após o processo de escritura do projeto e adaptação do roteiro, o grupo definiu funções e seleção de atores. Um dos estudantes tinha um amigo que possuía uma câmera 8 mm, fizemos reunião com o mesmo que aceitou fazer parte do projeto e exercer a função de câmera. Oliveira tinha feito amizade com um outro estudante do cursinho, que também tinha conhecimentos na área e aceitou editar o vídeo: Júlio Matos¹⁵. Contudo, tínhamos uma demanda financeira que só aumentava, pois precisávamos custear a alimentação, o transporte, e preparar-nos para eventualidades que sempre ocorrem. Por conta dessa realidade e, tendo um aluno com habilidades e olhar para a direção, foi possível assumirmos ao lado de Peres, e da aluna Carol Costa¹⁶, a função de produtora-executiva, a fim de buscar recursos para suprir o grupo das necessidades e demandas que surgiam constantemente.

A principal locação foi conseguida graças ao apoio do empresário Rodrigo Carvalho, que autorizou a gravação no espaço da Fazenda Rio das Pedras. Lá tivemos disponíveis as casas da antiga vila de colonos, o celeiro que já fora senzala de escravos e dormitório para imigrantes. Em uma visita prévia, um dos moradores mais antigo da vila nos acompanhou e fez um passeio narrando a história do lugar, que foi erigido em 1885, para a produção de açúcar.

15 Júlio Matos reside em Campinas (SP), formou-se em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas, é cineasta e ao lado de Coraci Ruiz e Hidalgo Romero fundou em 2003 o Laboratório Cisco, um núcleo de pesquisa e produção audiovisual de séries para TV, curtas e longas-metragens documentais.

16 Carol Costa graduou em Ciências Sociais na PUC/Campinas (SP), em 2005. Foi membro do Grupo de Arte, Cultura e Educação Gnoski (2004 a 2014). É docente da rede pública de educação do Estado de São Paulo.

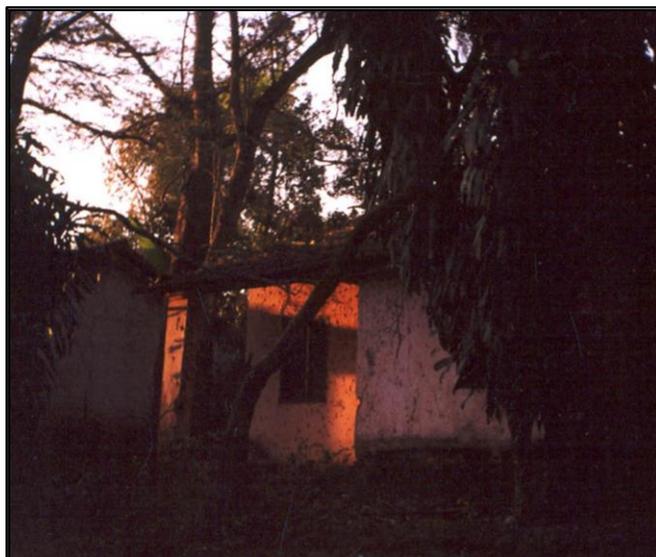


IMAGEM 1 - CASA DE COLONO

(FOTO: CAROL COSTA ARQUIVO DO GGNOSKI)



IMAGEM 2 - CELEIRO/SENZALA

(FOTO: SÍLVIA CIPRIANO ARQUIVO PESSOAL)

O grupo contou, ainda, com o apoio do cineasta Renato Tapajós¹⁷, que cedeu iluminação, cabos e triples. Ele foi acessado através do seu enteado, Júlio Matos, citado anteriormente, aluno do Cursinho e editor do vídeo.

Empresas de cosméticos (Yage Cosméticos e Spasso Cosméticos) cederam amostras de maquiagem. Para o figurino foram usadas as roupas pessoais dos participantes, a alimentação e combustível foram patrocinados pelo Sindicato dos Trabalhadores do Município de Campinas, através da intervenção de Bruno Bernardo Galindo Lopes¹⁸ (à época Coordenador do Cursinho do Sindicato e professor da Área de Física) e Fábio Custódio¹⁹. Paulo André Bezerra de Menezes Barboza Lima, ex-aluno de matemática da Unicamp, que emprestou sua caminhonete para que pudéssemos transportar equipamentos, equipe e objetos cênicos. Nós - Peres, eu, em parceria com as educandas Carol Costa e Sônia Procópio²⁰ -

17 Renato Tapajós nasceu em 1943, em Belém do Pará. É um cientista social brasileiro, formado pela Universidade de São Paulo, que atua nas áreas do jornalismo, literatura e cinema. Ainda na graduação dirigiu documentários de relevância social. Em 1968, entrou na clandestinidade e na luta armada. Ficou cinco anos preso em diversos órgãos repressivos da época. Entre 1977 e 1982, Renato Tapajós foi contratado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema para realizar filmes sobre o movimento operário que ganhava força na região do ABC paulista. Para a entidade, na época liderada por Luiz Inácio Lula da Silva, o cinema era capaz de fortalecer o vínculo com os trabalhadores. Ao longo desse período ele registrou as mobilizações por aumento salarial ou por melhores condições de trabalho, retratando o cotidiano do trabalhador ativo nas manifestações grevistas, como no documentário Greve de Março, gravado durante a greve metalúrgica de 1979. Linha de Montagem foi o último documentário do diretor sobre a importância do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema como representante político da classe trabalhadora. O conjunto de sua obra é um importante registro das mobilizações, mas também da ascensão do metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva à estância política de maior poder do país: a presidência da república. (RENATO TAPAJÓS, 2024) Fontes: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70108/linha-de-montagem> Acesso em 09/09/2021.

18 Bruno Bernardo Galindo Lopes era coordenador da área de física do Cursinho do Sindicato. Ele graduou-se em Física pelo Instituto Gleb Wataghin da Universidade Estadual de Campinas (IFGW/UNICAMP - 2002), fez Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP - 2007) e Especialização em Gestão Educacional pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CCSA/ PUC-CAMPINAS - 2003). Atualmente, é acadêmico de Medicina pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) na cidade de Recife/PE, Professor de Física do Grupo Gênese de Ensino Ltda (GGE) e membro do Projeto Momento Saúde em parceria do Instituto Shopping Recife e Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS).

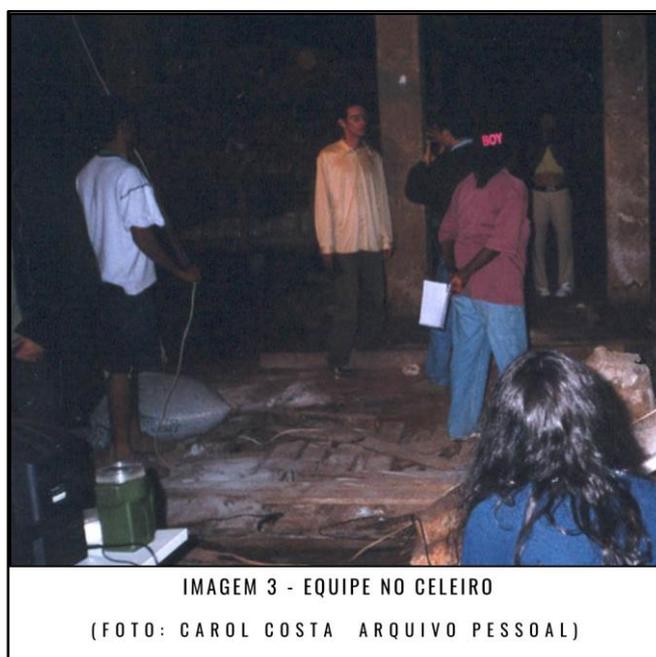
19 Fábio Custódio à época era coordenador do Sindicato dos Servidores de Campinas. Ele foi diretor da Secretaria de Cidadania, Assistência e Inclusão Social da prefeitura de Campinas/SP, na gestão de Jonas Donizette (1º mandato de 2013/2016 e 2º mandato de 2016/202019) e, atualmente, é diretor de Apoio e Projetos Integrados da Secretaria Municipal de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas.

20 Sônia Procópio estudou Cinema e Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (2011). Atualmente, é produtora e diretora da Produtora Lumen - Grupo Marista e Diretora, Produtora e Roteirista da Filmes Trópico.

pensamos a logística da produção. Familiares, namorados e amigos, juntaram-se ao grupo com o propósito de colaborar com a proposta.

O projeto iniciado com 25 alunos contou no final com a participação de mais de 30 pessoas, incluindo 2 estudantes de graduação da Unicamp, um de música (André Visinoni) compositor da trilha sonora do filme e o outro de História (Hélio Deovaldo da Silva) que hospedou em sua casa 4 educandos, pois muitos dos participantes residiam em áreas periféricas de Campinas, distante da região de Barão Geraldo, onde está localizada a Fazenda Rio das Pedras, por isso foi preciso pensar também na hospedagem da equipe.

A trilha sonora original produzida por Visinoni foi gravada no estúdio do Instituto de Artes da Unicamp. Além da trilha, ele deu aulas sobre paisagem sonora, funções da música no cinema e percepção da imagem fílmica a partir da trilha sonora no celeiro da fazenda, onde ocorreria uma das principais cenas do filme.



Os educandos puderam acompanhar o processo e conhecer um pouco da música para cinema.

Nessa primeira experiência, a divulgação científica ocorreu, porém de forma quase intuitiva. Embora tivéssemos certeza de que essa vivência poderia reforçar valores, fortalecer e despertar novos interesses aos já existentes e, nesse conjunto, moldar um cidadão crítico, a verdade é que o potencial como espaço de divulgação de ciência e cultura, não foram percebidos, tão pouco a força do audiovisual como ferramenta estratégica para a Educomunicação, um conceito que desconhecíamos.

Nos idos de 2001, o que nos motivava no desenvolvimento dessa proposta artística e educacional do Projeto de Vivência Audiovisual (PROVA) era dar subsídios para que cada educando pudesse, a seu modo, acessar o conhecimento que partilhamos e apropriar-se dele de forma a convertê-lo em matéria para novas conquistas, como o ingresso na universidade pública, desejo da maioria.

Considerando que os educandos, estavam inseridos em um contexto de forte influência da chamada grande mídia, na proposta educacional esperávamos que o conhecimento acerca do processo de produção audiovisual, pudesse contribuir com a desmistificação de conceitos e ideias arraigadas sobre o lugar do jovem pobre na sociedade, de certa forma, acreditávamos que a partilha de conhecimento poderia afetar esses jovens no seu olhar para si e desta forma, como proposto por Paulo Freire, conseguissem compreender sua condição social e, a partir desta compreensão, desenvolver seu senso crítico, de maneira a fortalecer sua identidade e, assim, promover ações de cidadania, como contribuir para a melhoria da sua comunidade e da sociedade como um todo.

As pesquisadoras Saldanha, Eça e Medina (1983) apontam que:

Interessa-nos aqui, sobretudo, o sentido de arte educação ativista que Maria Jesus Agra-Pardiñas traz para a educação, utilizando processos artísticos da arte contemporânea que tendem a documentar, provocar ações ou situações potenciadoras de um questionamento sistemático das identidades e das relações interpessoais. (SALDANHA, EÇA e MEDINA, 1983, p.50)

Essa realidade foi experimentada por nós, pois com o desenvolvimento das oficinas e, depois, com os estudos práticos e as produções fílmicas, o grupo pode vivenciar não só os processos criativos, que foram marcados por questionamentos/reconhecimentos identitários, mas também vivenciaram a generosidades de muitos parceiros, que partilharam

conhecimento, seus lares, seus equipamentos, veículos etc. A potência nessas ações de compartilhamento, certamente, favoreceu uma transformação nos participantes, em todos nós na verdade, pois vivemos naqueles dias um intenso sentimento de coletividade.

Nesse ponto é significativo ressaltar que, também, compartilhamos do pensamento de Maria da Glória Gohn (2011, 333) pelo qual ela argumenta que “*os movimentos sociais têm relação estreita com a educação*” e, por isso, assumimos como fato que:

a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos - quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p.333)

Nessa primeira experiência, ainda não tínhamos maturidade para dimensionar as possibilidades que a proposta educacional oferecia, embora, estarmos imbuídas do pensamento freireano, impulsionasse a busca pelo desenvolvimento crítico dos educandos, a verdade é que não possuíamos uma compreensão de mundo que favorecesse de fato a formação de cidadãos críticos, que fossem capazes de produzir e veicular informações a partir do seu ponto de vista ou em defesa do ponto de vista de um coletivo.

Essa situação de incerteza fez com que optássemos por retomar os estudos, visando aprimorar conhecimentos. Em 2002, retornamos à Unicamp, como estudante especial do Instituto de Artes e cursamos as disciplinas de Roteiro, Direção e Produção Audiovisual, ministradas pelo Prof. Dr. Fernando Passos. Foi durante estes estudos que nasceu a segunda proposta de vivência audiovisual que abrangessem a escritura de um roteiro original e a produção de um longa-metragem. Após essas aulas, no início de 2003, inscrevemo-nos para as oficinas de formação técnica para o cinema da EMCEA (Escola Municipal de Cultura e Arte de Campinas), em parceria com o TAO (Teatro de Arte e Ofício de Campinas).

Essas oficinas ampliaram nossos conhecimentos e abriram caminho para novas formulações que, de certa forma, impulsionaram a proposta educacional²¹. Durante as oficinas da EMCEA/TAO, tivemos a oportunidade de atuar como monitor no III ECOCINE (Festival Internacional de Cinema Ambiental e Direitos Humanos) e VIII Encontro dos Povos do Mar (os eventos ocorreram simultaneamente, abrangendo o período de 21 a 25 de abril de 2003), que possibilitou o contato com figuras consagradas da ciência e cultura nacional, tais como o professor Aziz Nacib Ab'Saber²²; Eliane Caffé²³; Rubens Edwald Filho²⁴, entre outros.

21 Conduzidas por Ariane Porto e Teresa Aguiar, essas oficinas acrescentaram muito, pois além do aprendizado, proporcionaram a nossa profissionalização, ao aceitar o convite para integrar a equipe de pesquisa e produção do longa-metragem Topografia de Um Desnudo.

22 Aziz Nacib Ab'Sáber nasceu em 24 de outubro de 1924, em São Luiz do Paraitinga, SP. Aos 17 anos ingressou no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLC) da USP. Decidiu-se pela geografia, na qual se licenciou em 1944. Tornou-se especialista em geografia física em 1946, quando iniciou estudos sobre geologia e ingressou na USP como jardineiro, passando a prático de laboratório três meses depois, no Departamento de Geologia e Paleontologia da FFLC. Manteve-se no cargo enquanto obtinha o doutorado (1956) e até tornar-se livre-docente (1965), quando passou a dar aulas de geografia física na Universidade. Deu aulas no ensino médio e na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Dedicou quase 70 anos ao estudo da geografia. Disponível: <http://www.iea.usp.br/noticias/azizabsaber.html> Acesso 09/09/2021.

23 A paulista Eliane Caffé nasceu em 1961, graduou-se em Psicologia na PUC e estudou dramaturgia e roteiro na Escola Internacional de Cinema e Televisão de San António de los Baños, Havana. Durante sua graduação, teve seu primeiro trabalho no cinema como assistente de direção no documentário “Strip-tease” (1988), do diretor Ivo Branco. cursou sua pós graduação no Instituto de Estética e Teoria das Artes na Universidade Autônoma de Madri. Após isso, iniciou sua carreira como diretora nos curtas: “O Nariz” (1987), “Arabesco” (1990) e “Caligrama” (1995), sendo premiada no Brasil e no mundo. Sua temática prevalece num tom entre ficção e realidade, sempre contendo uma preocupação social. Nesse evento, o III Ecocine seu filme Narradores de Javé foi o grande vencedor. Disponível: <https://mulheresaudiovisual.com.br/eliane-caffe> Acessado em 08/09/2021.

24 Rubens Edwald Filho nasceu em Santos, em 1945. Estudou Formado pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Começou a carreira no jornal “A Tribuna”, de Santos, em 1967. o crítico de cinema trabalhou nos maiores veículos comunicação do país, entre eles Rede Globo, SBT, Grupo Record (portal R7 e Record News),[1] RedeTV!, TV Cultura (onde começou a carreira), revista Veja, Jovem Pan, e Folha de S. Paulo, além de HBO, Telecine e TNT, onde comandou o programa TNT+Filme e as entregas do Oscar. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rubens_Ewald_Filho Acesso em 08/09/2021.



IMAGEM 4 - RUBENS E SÍLVIA/ECOCINE 2003
(FOTO: LUÍSA PASIN ARQUIVO PESSOAL)



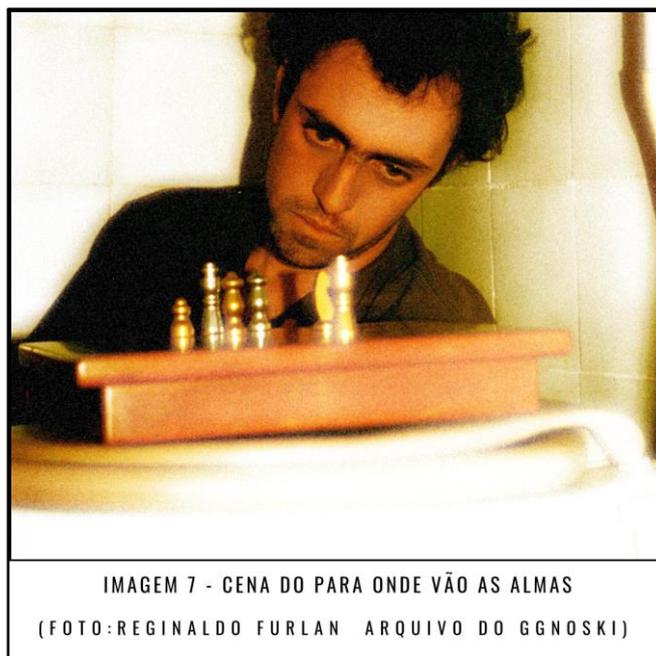
IMAGEM 5 - REUNIÃO DO TOPOGRAFIA
(FOTO: CRISTINA BRESKOW ARQUIVO PESSOAL)

Embora tivemos a oportunidade de dialogar com alguns desse nomes, foram especificamente as conversas esporádicas com o professor Aziz Nacib Ab'Saber que mais nos marcaram, pois além do III Ecocine, tivemos a oportunidade de dialogar em outros eventos organizados pela TAO Produções. Foi ele quem despertou nosso interesse para o diálogo entre Comunicação, Ciência e Educação. Basicamente, a essência das nossas conversas era a potência da educação como formadora de mentalidade e como a arte e as novas tecnologias de informação e comunicação poderiam ser ferramentas importantes para impulsionar a circulação de temas discutidos nas universidades e outros centros de produção de ciência. A semente da divulgação científica e cultural foi plantada, mas levaria anos para germinar.

A partilha de conhecimento proporcionada pelas oficinas do EMCEA e pelo TAO, assim como o processo de preparação, pesquisa e produção do longa-metragem *Topografia de um Desnudo*, contribuíram bastante com nossa formação. Foram 5 anos de estudos, até a efetiva realização do filme em 2009, com a criação do Polo de Cinema de Paulínia (SP).

Ao longo desse período, também ocorreram as gravações do filme *Para Onde Vão As Almas*, resultante do Projeto de Vivência Audiovisual.





A abreviatura do título do filme - PROVA - ficou mais forte do que o nome Projeto de Vivência Audiovisual e, por isso, passou a nomear, a partir da segunda edição, a própria proposta educacional. A segunda edição, também deu contornos mais visíveis ao projeto, além de dar condições para a criação do grupo de arte, cultura e educação: Ggnoski. Formado por oito integrantes do programa.

Os oito membros do Grupo Ggnoski²⁵ assumiram, inicialmente, a continuidade do Projeto de Vivência Audiovisual, além de expandir a atuação para um processo contínuo de pesquisa, criação e promoção de discussões acerca de temas importantes para a sociedade, buscando entender-se, naquele momento, como disseminador de cultura. Ele foi formado oficialmente em 04 de agosto de 2004, durante reunião do PROVA. A primeira participação social do grupo ocorreu no mesmo ano, atendendo ao convite do coletivo Movimento Sonha

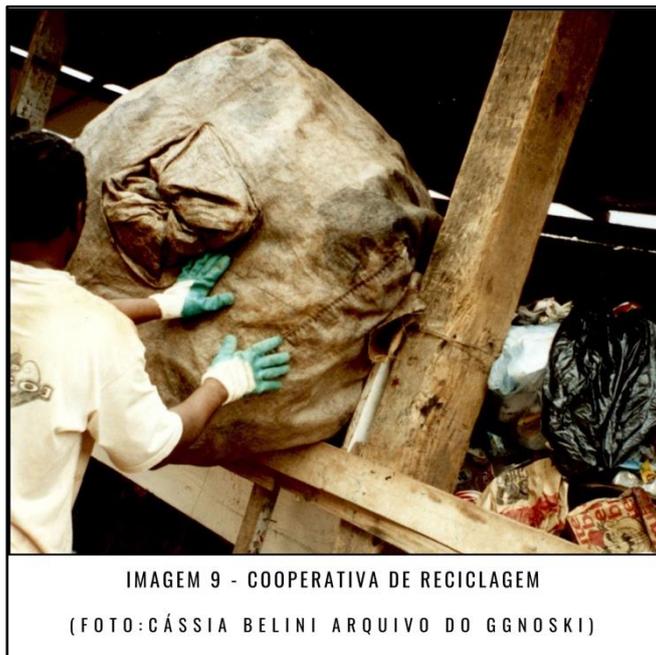
25 Sílvia Cipriano, Cássia Belini, Carol Costa, Bruno Torato, Fabiana Sá Teles dos Santos, Luís Henrique dos Santos (o Lula), Danilo Carolino de Sousa e Vanessa Dias.

Barão²⁶ para uma reunião. A mesma ocorreu no Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMEC) da Unicamp.



Dessa parceria nasceu o documentário Teias dos Sonhos, um registro dos Projetos Sociais ativos no distrito Barão Geraldo em meados dos anos 2000.

26 O Movimento Sonha Barão nasceu de um Projeto de Extensão Universitária cuja professora responsável era a Maria Salette Mayer de Aquino. Os membros do movimento promoviam uma articulação entre cidadãos e iniciativas e tinha por objetivo chamar a atenção da comunidade do Distrito de Barão Geraldo para os seus muitos problemas socioambientais. Além disso, eles divulgavam os trabalhos e as experiências já existentes. A partir de 2002, o movimento passou a integrar alunos de Graduação, que se matriculassem na Disciplina AM-018, para desenvolverem trabalhos Comunitários e atuarem no Movimento. E desde o primeiro semestre de 2003, o Movimento Sonha Barão também contou com o trabalho de bolsistas do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade de Campinas.



A partir dessas experiências constatamos um fato: iniciamos as oficinas querendo compartilhar com os jovens o aprendizado da linguagem e produção audiovisual, o manuseio das tecnologias de informação e comunicação, bem como a produção artística, contudo, o trabalho coletivo, revelou que a partilha desperta a consciência do sujeito para o processo, evidencia a construção do conhecimento e conduz à reflexão crítica, promovendo emancipação.

As oficinas do Projeto De Vivência Audiovisual aconteciam nos finais de semana (sábados e, esporadicamente, aos domingos). Os espaços eram diversificados, tendo a primeira (2001) acontecido no espaço do Cursinho do Sindicato, a segunda (2003/2004) contou com o espaço do Cursinho, espaços públicos como Teatro de Arena do Centro de Convivência Cultural de Campinas, Museu da Imagem e Som, praças Carlos Gomes, Largo do Pará e Bento Quirino. A terceira aconteceu no espaço da Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco de Campinas (Fundação Bradesco), localizada no bairro Jardim do Lago, em Campinas (SP), em 2005 e o quarto momento ocorreu na Escola Estadual Carlos Alberto Galhiego²⁴ (aconteceu entre os anos de 2013, 2014 e 2015). Os 4 momentos do Projeto foram segmentados de acordo com a parceria e local de realização.

Ao longo do desenvolvimento das oficinas de audiovisual do PROVA, passaram, aproximadamente, 400 educandos (as) que – entre outros -, produziram filmes de longa,

médias e curtas-metragens, com temáticas variadas. De acordo com o grupo que se formava, o coletivo decidia o que seria explorado no processo criativo, na construção narrativa, na linguagem fílmica, na temática, na estética de modo geral, assim como na mensagem a se enunciar, entre outros.

A primeira oficina, teve duração de 4 meses, aconteceu entre os meses de junho, julho, agosto e setembro de 2001. O filme produzido foi o média-metragem (25min) *Desaparecidos*, cujo roteiro e direção ficaram a cargo de Eliton Oliveira. Nessa proposta, o objetivo foi explorar a linguagem própria dos filmes de terror do estilo *found footage*, ou “filmagem encontrada” em português, tendo como principal referência o cult *A Bruxa de Blair* (The Blair Witch Project) de Eduardo Sánchez e Daniel Myrick, lançado em 1999. O filme acabou não sendo exibido no evento Noite dos Contos de Terror, que ocorreu em outubro, no espaço da FEPASA²⁷ (hoje Estação Cultura), e foi exibido em dezembro do mesmo ano, durante evento de encerramento do ano letivo do Cursinho do Sindicato.

No processo de criação, durante as oficinas, foram estudadas as seguintes obras - além da já citada *Bluxa de Blair* -, o terror *Uma noite alucinante: a morte do demônio* (The Evil Dead) de Sam Raimi, lançado em 1981, obra fílmica referenciada no roteiro; *Holocausto Canibal* (Cannibal Holocaust) de Ruggero Deodato, 1980²⁸. Estudamos, ainda, o clássico *Cemitério Maldito* (Pet Sematary) de Mary Lambert, lançado em 1989. A seleção de obras discutidas durante os encontros, baseou-se no roteiro de Oliveira e na proposta de gravação no estilo *found footage*.

A segunda oficina do PROVA, aconteceu durante os meses de abril a dezembro de 2003. Teve o roteiro escrito em parceria Cipriano e Procópio, que fora educanda na proposta anterior e que retornava nessa edição como parceira nas oficinas. Essa proposta seguiu um caminho diferente da primeira, pois o roteiro gravado foi desenvolvido simultaneamente com a oficina de roteiro, de introdução à linguagem audiovisual e as oficinas de cinema e vídeo,

27 Ferrovía Paulista S/A (Fepasa) foi uma empresa estatal paulista de transporte ferroviário de cargas e de passageiros, sendo constituída mediante a incorporação pela Companhia Paulista de Estradas de Ferro das empresas Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, Estrada de Ferro Sorocabana, Estrada de Ferro Araraquara e Estrada de Ferro São Paulo e Minas. Permaneceu em atividade de outubro de 1971 até maio de 1998, quando foi extinta e incorporada à Rede Ferroviária Federal. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferrovía_Paulista_S/A> Acesso em 02/04/2024.

28 Essa obra foi importante porque apesar de, em 2001, a maior referência para esse tipo de filme ser a obra de Sanches e Mayrick, a verdade é que 19 anos antes, o cineasta italiano já havia produzido uma película que brincava com o estilo vídeo documental encontrado.

por isso o período teve um tempo mais longo de realização. A criação da história era discutida em reuniões frequentes com a leitura do texto e os caminhos narrativos partilhados pelo grupo. Nessa proposta, o elemento fílmico marcante foi o tema: a morte e o devir. Consequentemente, essa proposta narrativa seguiu um caminho mais filosófico, isso nos levou a um leque de obras bem diversas do primeiro projeto.

As obras estudadas foram *Festim diabólico* ("*Rope*") de Alfred Hitchcock, 1948; *O sétimo selo* (*Det sjunde inseglet*) de Ingmar Bergman, 1956; *Cría Cuervos* de Carlos Saura (1976); *Muito Além do Jardim* (*Being There*) de Hal Ashby, 1979; *Conta comigo* (*Stand by me*) de Rob Reiner, 1986; *A cura* (*The cure*) de Peter Rorton, 1995; *Pi* de Darren Aronofsky, produção de 1998, *O quarto do filho* (*La stanza del figlio*) de Nanni Moretti, 2001. Também estudamos alguns textos de Immanuel Kant (*Crítica da razão pura*), Platão (*Fédon* - dedicado ao tema da imortalidade da alma), textos esparsos de Lao Tsu, Heidegger e Schopenhauer. Obras literárias também foram lidas e discutidas no coletivo, a exemplo citamos: *A insustentável leveza do ser* (*The Unbearable Lightness of Being*) de Milan Kundera (1984).

A terceira edição ocorreu em 2005, conforme citado acima, com as oficinas ministradas aos alunos da Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, desta vez, as oficinas foram ministradas pelo Grupo Ggnoski, atendendo ao convite do professor Bruno Galindo, à época docente na instituição.

A ideia inicial, para essas oficinas de audiovisual, era, além da aquisição da linguagem audiovisual, do desenvolvimento de uma produção fílmica e de senso estético, promover reflexões acerca de temas sociais. Ao longo do desenvolvimento das oficinas na Fundação Bradesco, constatamos que era preciso ampliar as discussões e abranger as tecnologias digitais de comunicação e informação (as TDICs). Nesse sentido, buscando diversificar e avançar criamos, em 2006, o Projeto Educam (Educação, Cultura e Mídia). Todavia, para fins de recorte, essa proposta educacional não será tema do presente estudo.

A quarta versão do Projeto PROVA não foi planejada por nós, nasceu da convergência de situações inesperadas.

Em 2010, fomos aprovados no concurso público para provimento de professor de educação básica II - Língua Portuguesa - vindo a assumir cargo em 2013.

A escola estadual Carlos Alberto Galhiego foi onde escolhemos lecionar. Nela, como possuímos pouca classificação (os chamados pontos), ficamos com uma turma de nono ano, que muitos alegavam indisciplinados, entretanto, discordamos da alcunha tendo em vista que, já conhecíamos o grupo, que sofreu poucas alterações, pois em 2011, quando passamos pela escola na função de professora contratada (categoria O), eles eram uma turma expressiva e fascinante.

A proposta para o desenvolvimento da quarta versão do projeto PROVA, pela vez primeira, partiu de outra pessoa, uma estudante do ensino fundamental – Larissa Kimberly P. dos Santos que – após assistir a um programa na TV (Carrossel, exibida no SBT, em entre os anos de 2012/2013), em que alunos de uma escola gravavam filmes -, pediu-nos para fazer uma atividade parecida. À época, era docente da turma em Língua Portuguesa e tínhamos como conteúdo básico para a série, de acordo com a proposta curricular em vigor naquele momento, o ensino do gênero textual narrativo, logo o desenvolvimento do Projeto se enquadrava nos propósitos educacionais. Mas, era preciso expor o montante de trabalho que teriam. Após uma roda de conversa com a turma, o coletivo decidiu abraçar a ideia. Consultamos e tivemos a anuência da diretora - Sirlei de Oliveira Bassi - e, com algumas ressalvas, de docentes, funcionários e de pais/responsáveis.

Iniciamos o projeto, no mês de abril de 2013. As oficinas ocorreram na unidade escolar em questão, que era aberta esporadicamente para o grupo em fins de semana combinado, a caseira ficava responsável por abrir o portão, pois naquela época a escola não fazia parte do Programa Escola da Família²⁹. No PROVA IV, aproveitamos o fato de que ministrávamos aulas de Língua Portuguesa para o grupo, para estudar literatura e escrita criativa, a partir do conto de Lygia Fagundes Telles: *Venha Ver o Pôr do Sol*, disponível no livro didático adotado naquele ano.

Nas oficinas, focamos no estudo da obra *Pós-escrito ao nome da rosa* de Umberto Eco etc. Criamos grupos de trabalho, que se dividiram em: pesquisa; projeto; roteiro; direção; produção; patrocínio e apoio. Os jovens se subdividiram e, em alguns momentos, revezavam nas funções, de acordo com o roteiro que seria executado. Nela foram selecionados pelo

29 Esse programa foi iniciado no ano de 2004, durante o governo de Geraldo Alckmin no Estado de São Paulo. Conforme descrito no Decreto nº 48.781/04, ele tem como objetivo reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil por intermédio do uso da escola, com intenções, sobretudo, sociais. Ele prevê a abertura da escola aos finais de semana para participação de diferentes segmentos da sociedade em atividades de temática variadas (MAIA e RAMOS, 2018).

coletivo, assistidos e discutidos os seguintes filmes: *Um homem com uma câmera na mão* (*Man with the movie camera*) de Dziga Vertov (1929); *Super 8* de Steven Spielberg, *Cinco vezes favela agora por nós mesmos*, direção coletiva (Cadu Barcellos, Cacau Amaral, Wagner Novais, Luciano Vidigal, Rodrigo Felha e Luciana Bezerra) de 2010. O primeiro título culminou por influenciar os educandos no momento de escolha de nome para esta edição do Projeto: XXV Vertov's e uma câmera à mão, sendo que o número inicial se referia a quantidade de estudantes, o nome Vertov para homenagear o cineasta e a troca da preposição se deu para enfatizar a disponibilidade do equipamento de captação de imagem.

Ao todo foram escritos quatro roteiros a partir de artigos selecionados da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa escolha temática se deu porque na escola estavam estudando o documento em diversas disciplinas, pois em 10 de dezembro daquele ano comemorar-se-ia os 65 anos da promulgação da mesma. Os roteiros escritos versavam sobre:

- O documentário *Jornadas de Junho*, que abordaria a questão da má qualidade de transporte em Campinas, principalmente, na região do Campo Grande³⁰.
- O drama *Catarina e Victor* narra a violência urbana que devasta vidas.
- O drama *Unidos Pelo Destino* abordaria a difícil temática da diversidade sexual e étnica.
- O suspense *Imprecação* que propunha uma reflexão sobre o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião.

Para fins de delimitação, centralizamos nosso estudo de caso nessa proposta educacional, ou seja, na 4^o edição do PROVA, desenvolvido entre os anos de 2013 a 2015, no âmbito da escola pública – na E.E. Carlos Alberto Galhiego - portanto realizado no cerne da educação formal.

De um modo geral, com o decorrer dos anos, no Projeto PROVA, foram priorizados: debates sobre temas de relevância social; estudos de obras fílmicas, literárias e teóricas; partilha de processos criativos e educacionais em atividades de mediação de ciência e cultura, direcionado à educação e a formação de uma consciência crítica por parte dos educandos.

30 Por consequência das mobilizações populares ocorridas no mês de junho de 2013, essa proposta passou por modificações, a fim de abranger os fatos históricos do momento.

Os objetivos trabalhados nas oficinas de audiovisual foram:

- Contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida pessoal, profissional e pública dos educandos.
- Desenvolver um senso estético pelas artes, principalmente pela linguagem cinematográfica.
- Oportunizar aos educandos a experiência de produção artística coletiva, de forma a favorecer a criação de peças que espelhasse o olhar dos jovens sobre a comunidade em que vivem.
- Contribuir para o envolvimento dos educandos em ações que promovam os seus direitos e favoreçam o desenvolvimento de suas comunidades.
- Oportunizar o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.
- Promover a divulgação científica e cultural.

O estímulo para o desenvolvimento do projeto foi, através das metodologias educomunicativas, contribuir para a formação de cidadãos críticos, que possam produzir e veicular arte, ciência e realizar intervenções em seu meio a partir do seu lugar de fala.

Dado o exposto, convém retomar o contexto histórico em que o projeto em estudo foi desenvolvido, pois foi idealizado e concretizado por conta do contexto cultural, social e econômico do Brasil da redemocratização.

1.3. Limitações e sequelas das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 90

A redemocratização do Brasil implicou em diversas mudanças em vários setores da sociedade e do governo, conforme estudado, na medida em que culminou com novos olhares para a educação, principalmente para a rede pública. Tendo em vista que as crianças e jovens que frequentaram as oficinas do Prova são, em sua maioria, estudantes oriundos das instituições públicas de ensino, faz-se necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre as propostas de ensino/aprendizagem, bem como sobre as políticas públicas para educação, que marcaram esse período.

Conforme abordamos, o Brasil da década de 80 e 90 é marcado por grandes transformações que, a partir dos movimentos sociais, resultaram na promulgação de diversas leis que embasaram e fundamentaram a reestruturação do sistema democrático, o conjunto mais importante dessas leis é a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988. Nesse documento, foi registrado o conjunto de leis que regem os direitos fundamentais do cidadão, a forma como os Poderes do Estado devem ser organizados, bem como suas respectivas funções, as que salvaguardam o Estado Democrático de Direito, ainda as que definem os tributos e orçamento, a ordem econômica e social, conseqüentemente, foi somente após a promulgação da Carta Magna que se pensou um modelo de educação que fosse inédito no país. Para tanto, a educação foi classificada no corpo dessa lei como: direito fundamental social, como se observa com os parâmetros estabelecidos no Capítulo III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO -, seção 1 (Da Educação), artigo 205, que dispõe:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990, p.123)

Nesse período, já eram intensos os discursos favoráveis a mudança na centralização da educação, todavia, somente a contar de 1989 que - alicerçado no pressuposto de uma educação para todos -, esse discurso cresceu e impulsionou a reestruturação da política educacional. Segundo Castro e Duarte (2008):

[...] a ação do Estado no campo do ensino, durante as últimas duas décadas, foi marcada por uma reestruturação de sua política. Embora o discurso em favor da descentralização e, particularmente, da municipalização da gestão educacional no Brasil remonte aos anos 1940, esse processo somente ganhou força a partir dos anos 1980 – principalmente após a Constituição Federal (CF) de 1988 – e foi sucessivamente aprofundado nos anos 1990. (CASTRO e DUARTE, 2008, p.7)

A descentralização da educação tornou-se lei, a partir do estabelecido pelo artigo 211 da Constituição: “*A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em*

regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL,1988, P.124), com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, foi implantado o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (BRASIL,1988, p.205-207), conhecido como FUNDEF, que garantia recursos (CASTRO e DUARTE, 2008, p.7), afim da efetiva execução do novo regime de ensino. Essa foi apenas uma das muitas mudanças na política educacional brasileira.

Em março de 1990 (5 a 9), aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e o Brasil era um dos 155 países presentes. Como o país apresentava um índice elevado de analfabetismo, o governo brasileiro comprometeu-se a executar um conjunto de ações para solucionar a questão. Essas ações deveriam ultrapassar os muros das escolas, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003):

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (Shiroma et al., 2002, p. 57-58). (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.96 *apud* SHIROMA et al, 2002, p.57-58)

Ainda em conformidade com os autores, em resposta à conferência, o Brasil governado por Itamar Franco criou o Plano Decenal da Educação para Todos:

[...] as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco. Ao lado do breve sucesso de Collor, naufragara o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio “Lula” da Silva. (Idem, p.98)

Esse PDE estabelecia objetivos a serem alcançados, dentre eles: expansão do acesso à educação básica para todos, melhoria na qualidade da educação, igualdade de gênero na educação, aumento das taxas de alfabetismo de adultos, inclusão, entre outros. Visando responder às cobranças externas, entre os anos de 1993 e 1996 os governos brasileiros,

permitiram que órgãos externos, como o Banco Mundial³¹ e a UNESCO³², interferissem nas políticas para educação no Brasil. Segundo, Frigotto e Ciavatta (2003), nos anos 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tornou-se referência no tema, pois:

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (idem, p. 65-68). (op. cit., p.99)

Visando implementar mudanças na educação a partir dos apontamentos de Delors no Relatório e, ainda, concretizar a tendência descentralizadora e regulamentar o sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi reformulada, a nova foi promulgada 1996, ficou conhecida como Lei nº 9.394. A LDB foi, também, uma resposta aos movimentos sociais que cobravam mudanças no sistema educacional brasileiro, esses grupos lutavam pelo fim do analfabetismo, por ampliação do acesso a uma educação pública de qualidade e para todos.

A nova Lei viabilizou diversas inovações no território educacional ao possibilitar, entre outras, maior flexibilização do currículo, possibilitando às instituições educacionais adaptar conteúdos e adequar seus métodos ao contexto social em que estão inseridas, ou seja, à sua localização e às especificidades do seu corpo discente. Além disso, definiu princípios

31 O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial> Acesso em 04/02/2024.

32 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o,_a_Ci%C3%A7%C3%A2ncia_e_a_Cultura> Acesso em 02/04/2024

para reger a educação no Brasil, estes orientariam a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo educacional em cada uma das etapas, explicitando: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre essas regulamentações, destacamos o Art. 3º que diz: “*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios*” (BRASIL, 1996, p.9):

I – IGUALDADE DE CONDIÇÕES PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA. Esse princípio garante a igualdade de condições, que viabiliza oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero, deficiência ou outras características pessoais.

II – LIBERDADE DE APRENDER, ENSINAR, PESQUISAR E DIVULGAR A CULTURA, O PENSAMENTO, A ARTE E O SABER. Aqui trata-se da liberdade acadêmica, ou seja, que dá abertura para o desenvolvimento de uma diversidade de pensamento, que promove a pesquisa, o desenvolvimento artístico e a disseminação do conhecimento.

III – PLURALISMO DE IDEIAS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS. Este ressalta que a educação básica deve respeitar a diversidade de abordagens pedagógicas, não existe uma única maneira de ensinar e/ou aprender, porque há diferentes contextos, necessidades e objetivos, cada situação, grupos ou sujeitos, exigirá um tipo de metodologia de ensino/aprendizagem.

IV – RESPEITO À LIBERDADE E APREÇO À TOLERÂNCIA. Esses dois conceitos são fundamentais em sociedades democráticas e pluralistas, portanto esse princípio está baseado no respeito, na tolerância e na convivência em um ambiente escolar, eles fazem parte de uma educação integral, pois contribuem para a constituição de um cidadão consciente e responsável, alicerce para uma sociedade justa e inclusiva.

V – COEXISTÊNCIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE ENSINO. O princípio em questão refere-se à ideia de que tanto as instituições de ensino público quanto às instituições de ensino privado devem coexistir em um sistema educacional democrático, pois desta forma os estudantes e seus familiares

terão diversidade na escolha de uma instituição de ensino, podendo selecionar aquela que melhor atender aos seus interesses e valores.

VI – GRATUIDADE DO ENSINO PÚBLICO EM ESTABELECIMENTOS OFICIAIS. Um dos pilares da educação brasileira, esse princípio garante que todo e qualquer cidadão brasileiro em idade escolar possa frequentar uma instituição educacional de qualidade e gratuita.

VII – VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR. Este princípio versa sobre a importância do reconhecimento daqueles que atuam na área educacional, desde professores, gestores, agentes de organização escolar, entre outros, todos devem ser valorizados e bem remunerados, pois isso é fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

VIII – GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO, NA FORMA DESTA LEI E DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO. As instituições de ensino devem adotar práticas de gestão democrática, envolvendo pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisões escolares.

IX – GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE. Um dos princípios mais importantes da LDB, ele estabelece que a educação deve ser oferecida com qualidade, de forma a garantir os recursos necessários para a efetivação das atividades educacionais. Isso significa que é responsabilidade do Estado garantir padrões de qualidade educacional nas unidades escolares, independente de esta ser pública ou privada.

X – VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EXTRAESCOLAR. Nesse postulado, estão as bases para a incorporação das experiências que os estudantes acumulam fora do ambiente escolar. O processo educacional será mais intenso e significativo se as práticas vivenciadas extra-ambiente escolar forem consideradas, pois contribui com a formação e a construção de suas habilidades, conhecimentos e valores.

XI – *VINCULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O TRABALHO E AS PRÁTICAS SOCIAIS*. A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, porque ao fornecer conhecimentos, promover o

aprimoramento das habilidades e a aquisição de novas, assim como das competências, prepara os mesmos para a atuação profissional e a vida social.

XII – CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL. Esse princípio fundamenta-se na promoção da igualdade e justiça social, pois propõe uma educação que reconheça e respeite as diferentes etnias, a própria raça humana, a comunidade que reside no país e constituem o povo brasileiro.

XIII – GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Reside aqui um dos postulados mais importantes da LDB/1996, ele trabalha com o conceito de que todas as pessoas têm como direito fundamental ser oportunizadas em termos educacionais em todas as fases da vida, e isso independe da idade, gênero, raça, classe social ou origem étnica. Essa ideia fundamenta-se no fato de que aprendemos no decorrer da vida, em um percurso contínuo e o período escolar é uma fase importante desse processo.

*XIV – RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA, LINGUÍSTICA, CULTURAL E IDENTITÁRIA DAS PESSOAS SURDAS, SURDO-CEGAS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA*³³. Inserido recentemente, esse princípio propõe o respeito às pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, ressaltando a diversidade humana e as diferentes formas de se expressar/comunicar; vivenciar a cultura e construir sua identidade.

Observando os princípios descritos acima, pode-se notar que em diversos momentos é reiterado o direito à educação de qualidade e acesso absoluto às instituições, ainda o aprendizado deve promover emancipação, através de conhecimentos que favoreça o desenvolvimento de uma diversidade de pensamento, que promova a pesquisa, o desenvolvimento artístico e a disseminação do conhecimento. Também é reiterado o respeito à diversidade humana, a importância da tolerância e convivência no ambiente escolar, o que prepara para vida na sociedade, entre outros.

33 A LDB foi alterada e a versão com as mudanças foi oficializada em 2021. Entre as novas disposições legais, houve a inclusão LEI No. 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Conseqüentemente, altera o Art. 3º. Para incluir o 14º. Princípio (BRASIL, 2021).

Com bases em pressupostos tão democráticos e pluralistas, esperava-se que a partir dos anos 90, a educação brasileira fosse emancipatória, capaz de formar um cidadão ativo na sociedade, ciente de seus deveres e, principalmente, de seus direitos, entretanto, na prática isso não ocorreu, pois os princípios da LDB não garantiram plenamente essa realidade.

A verdade é que, embora a Lei de 1996 assegure que os estudantes, sem quaisquer restrições, tenham direito a acessar a escola, independente das suas características étnicas, sócias e culturais e, ainda, ter condições adequadas para permanecer nela de forma a concluir seus estudos, na prática isso não ocorre. Testemunhamos o aumento da evasão escolar e de estudantes concluindo o ensino básico sem domínio pleno da leitura e escrita, conhecimento fundamental para o desenvolvimento de práticas sociais de extrema importância para a evolução cognitiva humana.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como estudado, tem como objetivo garantir o acesso e a qualidade da educação em território nacional. No entanto, como em muitos sistemas educacionais internacionais da atualidade, a implementação desses princípios nem sempre é eficaz, e há vários fatores que contribui com isso, tais como: falta de recursos; desigualdades econômicas, cultural e social entre as regiões do Brasil; carência de infraestrutura; falta de profissionais devidamente qualificados para atuar na educação.

É importante ressaltar que embora, conforme já mencionado, a partir de 1996, foi criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb), implementado a partir de janeiro de 1998³⁴, que segundo as informações do site do governo (Gov.br), trata-se de:

[...] um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.” (BRASIL, 2023)³⁵

34 BRASIL. Manual de orientação do Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental E De Valorização Do Magistério. S/D, disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>> Acesso em 10/09/2023.

35 BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Fundeb: O que é? [Brasília] 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb> Acesso em 10/09/2023.

Contudo, Este não assegurou o investimento financeiro necessário para a concretização do que foi conjecturado na LDB. Em decorrência disso, em 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A esse respeito, Dermeval Saviani expõe:

No que diz respeito ao aspecto financeiro, é forçoso reconhecer que o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino. Mas é preciso reconhecer também que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse fundo passa a abarcar toda a educação básica, sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. (SAVIANI, 2007, p. 1248)

Em consonância com o exposto na página oficial do governo, mais precisamente no Gov.br (BRASIL, 2023):

O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e é regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (BRASIL, 2023)

O fundo é composto pela arrecadação de impostos. Ainda, em acordo com as informações disponibilizadas no Gov.br (BRASIL, 2023):

Além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, integram a composição do Fundeb os recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades. (Idem)

Apesar de representar um avanço, o Fundo não caracterizou um investimento massivo na educação nacional. Esses recursos financeiros ainda são insuficientes. A educação de qualidade exige investimentos significativos em infraestrutura, materiais didáticos, formação continuada dos profissionais e outros recursos. Isto posto, lançamos um olhar mais focado para a localidade onde as oficinas de cinema e vídeo do Projeto PROVA ocorreram: o Estado de São Paulo.

O Brasil da redemocratização, passou por muitas transformações e, acompanhando esse movimento, as normas educacionais passaram por diversas mudanças. O impacto das novas leis na proposta educacional brasileira foi significativo e no Estado de São Paulo não foi diferente. Com maior autonomia garantida pelos novos documentos, Constituição de 1988 e a LDB, os secretários de educação adquiriram soberania para elaborar seus currículos, obviamente respeitando as diretrizes nacionais.

As escolas de São Paulo, assim como de todos os Estados brasileiros, adaptaram seus programas de estudos às necessidades locais. Além disso, segundo nossos estudos e algumas obras que serviram de referências para o embasamento da presente investigação, parte significativa da reforma educacional do Estado ocorreu a contar da influência do pensamento neoliberalista, dentre essas obras citamos **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas** de Melina Sant'Anna Alcântara (2010):

Logo após o fim da guerra, o neoliberalismo caracterizou-se por ser uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. O Estado de bem-estar social, por sua vez, caracterizava-se por ser um estado forte e centralizado e por promover a proteção dos interesses e dos direitos individuais e coletivos de todos os membros da sociedade. Assim, investimentos em serviços públicos, como a saúde, a educação e, sobretudo, a criação e a manutenção dos direitos trabalhistas, garantidos através de longas greves e de intensas mobilizações de várias categorias profissionais, estavam a cargo do Estado. Num combate feroz a esse modo de organização estatal, a proposta neoliberal considera que a única possibilidade de preservação e de desenvolvimento das nações é a instituição de um Estado mínimo, cujas intervenções na economia e nas políticas trabalhistas sejam igualmente mínimas. (ALCÂNTARA, 2010, p.34).

Segundo Ricardo Antunes (2001, p.40), o neoliberalismo atuou de forma intensa nos países capitalistas desenvolvidos e, de forma contundente, nos em desenvolvimento, como o Brasil, conforme observar-se.

É preciso acrescentar ainda - e este é o quarto elemento central da crise atual - que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a consequente crise do welfare state, deu-se um processo de regressão da própria socialdemocracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subord i n a d o s, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2001, p.40)

Nesse sentido, Alcântara (2010, p.36) acrescenta às ações do Banco Mundial (BM), que, conforme exposto também por Antunes (2001, p.40), determinaram as regras das mudanças estabelecendo uma relação direta entre subsídios, custos e benefícios. Pautados por esses ideais, o governo de São Paulo, usou a premissa constitucional de escola universal e de qualidade, assim como os postulados da LDB/1996, para justificar a execução de reformas educacionais, que representaram a adequação das estratégias neoliberais à educação (ALCÂNTARA, 2010, p.37).

A presença do Banco Mundial no país se intensificou na década de 90, quando Fernando Henrique Cardoso presidiu o Brasil (1995 a 2003). De acordo com Mota Junior e Maués (2014).

As reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). (MOTA JR e MAUÈS, 2014, p.1139)

É importante salientar que apesar da forte influência nas políticas públicas educacionais, nesse período, o Banco Mundial não foi a única instituição que determinou os rumos do sistema educacional do país, no começo do século XXI, como afirma Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta no texto *Educação Básica No Brasil Na Década De 1990: Subordinação Ativa E Consentida À Lógica Do Mercado* (2003).

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e

matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. . (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.96).

Essas instituições, principalmente o Banco Mundial e o FMI, transformaram os empréstimos em negócios rentáveis, não só por lucrar com os juros, mas também por impor condições que favorece a intervenções, estas viabilizam reformas no setor educacional, com o propósito de reduzir gastos, e permite implementação de políticas de ensino voltadas para a eficiência e o alinhamento com os princípios de mercado. Ao longo dos anos, o pensamento neoliberal na economia brasileira e os ideais das instituições supracitadas, tem tornado a educação um campo de negócios realmente lucrativo. Dessa forma, para garantirem os resultados pretendidos em seus acordos de investimento, cobram apresentação de dados, índices que comprovem a eficiência da política pública aplicada na educação.

De acordo com Maria Malta Campos (2000, p. 14), sistemas de avaliação educacionais existiam muito antes das reformas, como exemplo cita os vestibulares unificados que avaliavam os candidatos ao ensino superior na década de 60, a avaliação de estudantes da pré-escola promovida pela prefeitura de São Paulo na década de 1980, entre outros, portanto os órgãos externo ao exigirem avaliações periódicas não estavam inovando, no entanto para atingir os fins pretendidos o governo brasileiro teve que aprimorar o sistema. Esse aprimoramento inicia-se na década de 90, mais precisamente, quando o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é reestruturado.

Na década de 1990, o INEP tinha como principal responsabilidade a elaboração e aplicação do Exame Nacional de Cursos (ENC), que mais tarde se tornou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), alcunhado de “Provão”. O Enade era aplicado para avaliar a qualidade dos cursos de graduação no Brasil.

Ao longo dos anos 90, após a tentativa de extinção do ex-presidente Fernando Collor de Melo, esse órgão governamental tornou-se responsável pela coleta e análise de dados,

incluindo estatísticas sobre a educação básica e superior no país. Esses dados embasaram as políticas públicas, bem como as tomadas de decisão na área educacional. É nesse contexto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é retomado. Essa avaliação foi aplicada em caráter de experimentação em 1988, no Estado do Paraná e Rio Grande do Sul (CAMPOS, 2000, p.15). Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ainda hoje é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para medir o nível da educação no país, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Ela é aplicada a cada dois e busca mapear a performance dos estudantes principalmente nas habilidades e competências fundamentais, tais como: leitura, escrita e matemática. Além disso, também são aplicados questionários socioeconômicos e pedagógicos para coletar informações adicionais sobre os alunos, professores e escolas. Os resultados também são usados como indicador do desenvolvimento da educação no Brasil, consequentemente, fornecem dados para se calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁶ no país.

O SAEB não foi o único instrumento de avaliação adotado pelo governo federal, no final da década de 90, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo principal objetivo era, e ainda é, medir o desempenho dos estudantes que concluem o ensino médio no país, contudo - posteriormente -, passou a servir como uma ferramenta de acesso ao ensino superior.

De acordo com o portal Gov.br/Instituto Anísio, a avaliação do Enem é composta por quatro provas objetivas e uma redação³⁷, abrange as seguintes áreas de conhecimento:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

36 O Saeb é realizado pelo Inep desde 1990 e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p.3).

37 Desde 2009, o Enem é composto por quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e uma redação. As provas são estruturadas em quatro matrizes de referência, uma para cada área de conhecimento. Há um caderno de questões para cada dia de aplicação. Entre 1998 e 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, cada uma delas avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva era composta por uma redação e 63 itens interdisciplinares, em um único caderno. Disponível: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>> Acesso 12/05/2024.

- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia.
- Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

Frigotto e Ciavatta (2003), informam que essas provas são corrigidas a partir de um critério preestabelecido de competências. Competências essas que habilitam o estudante para o mercado de trabalho, reafirmando a visão economicista e mercantilista da educação. Os autores também afirmam que:

Maria H. Guimarães Castro, secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) e diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior (Lei nº 9.131, o “Provão”), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), explicita claramente que as competências que devem ser avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.108).

Ainda,

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar. (op.cit, p. 109 *apud* CASTRO, 2001).

Além do conjunto de avaliações, nesse período foi criado pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, chamados de PCNs, que se trata de um conjunto de diretrizes educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas diretrizes servem para orientar e elaborar os currículos escolares em todo o país. Eles foram criados

sobre a justificativa de promover a melhoria na educação e a padronização dos conteúdos ensinados nas escolas brasileiras. Os PCN's fornecem preceitos para todas as etapas do ensino. Esse documento define os objetivos da aprendizagem, aponta os conteúdos curriculares a serem estudados, indica abordagens pedagógicas e estratégias de ensino (metodologias de ensino), formas de avaliação, os temas transversais, especificando tópicos de estudos sobre questões sociais, éticas e culturais que devem ser abordadas de forma interdisciplinar, orienta a formação dos professores, aborda a importância da educação inclusiva e orienta a gestão escolar, que deve ser democrática. Eles são usados para alinhar a educação dos Estados com as diretrizes nacionais.

Os PCN's são atualizados periodicamente para se adaptarem às mudanças na sociedade e nas demandas educacionais, conseqüentemente são usados como referência, assim como a prova SAEB, para os Estados desenvolverem suas próprias formas de avaliação. Como iniciativa específica do estado, durante a gestão de Mário Covas, em 1996, foi criado a Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que se tornou parte fundamental do sistema educacional do estado. Assim como as avaliações ministradas pela federação, ele tem o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos, professores e escolas, bem como identificar áreas que precisam de melhoria.

Existem outros programas de avaliação no território paulista, como o Programa de Avaliação Continuada que incorpora a Provinha e a Prova São Paulo, a primeira destinada aos estudantes de 2º e 3º anos do ensino fundamental e serve como instrumento para estimar a proficiência e quantidade de alfabetizados, a segunda é destinada aos estudantes dos 4º ao 9º anos, avalia o desempenho dos alunos da rede pública de São Paulo em diversas disciplinas ao longo do ano letivo, fornecendo informações regulares sobre o progresso. A exemplo da prova do SARESP, essas também acompanham um questionário que traça um panorama sobre a situação socioeconômicas das famílias dos estudantes.

Outra avaliação paulista é a diagnóstica, anteriormente chamada de Avaliação de Aprendizagem em Processo e, atualmente com, alcunhada de Prova Paulista, é realizada para identificar as necessidades específicas dos alunos e auxiliar na elaboração de planos de ensino personalizados. Os professores também são avaliados regularmente, tendo como referência o desempenho de seus alunos e em outros critérios estabelecidos pelo sistema

educacional. Inclusive há uma bonificação por resultado na educação.³⁸ Essa política pode variar de acordo com o estado ou município e pode ter diferentes formas de implementação.

A bonificação por resultado na educação é um tema controverso, alguns estudiosos e profissionais da área entendem-na como uma ferramenta para melhorar a educação, no entanto outros acreditam que ela pode levar a distorções, pois foca excessivamente a preparação para exames e, com isso, leva à negligência de aspectos importantes da educação que não podem ser quantificados facilmente. Na prática, a bonificação por resultado é uma estratégia que pode ser eficiente, porém funciona muito mais como um recurso empregado pelos governantes para incentivar os profissionais a reproduzir as propostas políticas sem oferecer resistência. Embora o discurso oficial ressalta o objetivo de melhoria do ensino.

Para compreender melhor, citamos Cortela (2011):

Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é considerado um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (3ª série). Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP teria o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. No entanto, isso não têm se dado na prática. (CORTELA, 2011, p.66)³⁹

Por conseguinte, considera também a evasão escolar, visto que seu conceito está relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Entre as mudanças recentes na educação, tem-se a promulgação em 22 de dezembro de 2017 da Resolução CNE/CP Nº 2, que: *“Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum*

38 A Lei Complementar Nº 1.361, De 21 De Outubro De 2021, seção 1 - Da Bonificação Por Resultados – Br -, em seu Art. 1º. Institui: *“a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em exercício nas Secretarias de Estado, na Procuradoria Geral do Estado, na Controladoria Geral do Estado e nas Autarquias”* e no Art. 2º. define: *“A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.”* (ESTADO DE SÃO PAULO, 2021).

39 Informação disponibilizada em nota de rodapé, a saber número 50.

Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”⁴⁰

O Estado de São Paulo seguindo as orientações gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular implementou algumas mudanças significativas em seu currículo escolar e sancionou, em primeiro de agosto de 2018, o Currículo Paulista, cujo objetivo, é apresentado nas suas primeiras páginas (2018, p.11), a saber:

Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2018, p.11)

Nesse ponto, convém discorrer sobre a Progressão Continuada, sistema educacional implementado na rede estadual de ensino desde 1998. Essa política educacional foi apresentada como uma proposta de melhoria, visando a qualidade da educação e a redução da evasão escolar. Porém, na prática essa proposta assumiu características diferentes das idealizadas.

De acordo com CORDÃO (1997, p.62/63) foi o conselho estadual de educação (CEE/97) que, através das Deliberações de No. 08 e 09 de 1997, indicou à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) a instituição do regime educacional de progressão continuada.

As escolas estaduais de nível fundamental foram organizadas em ciclos de progressão continuada, o primeiro de 1a a 4a série e outro de 5a a 8a série. Em 2014, o governador Geraldo Alckmin, na figura do secretário de educação Herman Voorwald, efetuou a

40 Resolução CNE/CP 2/2017. Publicada oficialmente no Diário Oficial da União, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 02/05/2024.

reestruturação do Sistema de Progressão Continuada, com a mudança a educação no Estado passou a ter três ciclos do Ensino Fundamental: do 1^a ao 3^o ano, do 4^o ao 6^o ano e do 7^o ao 9^o ano.

Mesmo com a reorganização constata-se a manutenção da situação e da segmentação das etapas. Isso se dá porque os governos anteriores e, aparentemente o atual (Tarcísio Freitas), acreditavam que os ciclos resolveriam as altas taxas de reprovação e abandono, porque são baseados na aquisição de habilidades e competências por um período mais extenso em comparação com o ensino em série/Ano. Além disso, no ensino por ciclo não é previsto a repetência porque tem o pressuposto da recuperação contínua, inicialmente através de aulas de reforço. E, justamente por isso, é comum profissionais da educação se equivocarem e partirem do princípio de que a progressão continuada é aprovação automática.

Bartagna (2008) em seu estudo, afirma que:

É importante explicitar a diferença entre progressão continuada e aprovação automática: “[...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”; e, na promoção automática, a criança “[...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados” (BARTAGNA, 2008, p.80 *Apud* SÃO PAULO (Estado), 1998a, p. 2-3).

A realidade é que a educação no Estado de São Paulo, principalmente com a Progressão Continuada, propõe o foco no “*suporte e reforço escolar sempre que necessário, apostando, entre outras coisas nos recursos pedagógicos para assegurar a aprendizagem.*” (BERTAGNA, 2008, P.78-79). Contudo, uma educação centrada na aprendizagem e método, não prioriza a formação humana, como bem expõe Regiane Helena (op.cit.). E, segundo Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968, a educação focada na formação humana, vai além da simples transmissão de conhecimento e se concentra na emancipação e no desenvolvimento integral das pessoas. Conforme discorreremos no capítulo que se segue do presente estudo.

Posto os fatos mencionados, finalizo esse tópico com a seguinte observação: ainda que em uma análise superficial, é possível vislumbrar o percurso que poderá promover a

privatização das escolas públicas em um futuro próximo, caso não ocorra ampla defesa das mesmas por parte da sociedade.

FRIGOTTO e CIAVATTA (2003, p.106) afirmam que a regra do “*máximo de mercado e o mínimo de Estado*” vai prevalecer. A partir dessa assertiva, convém ressaltar o paradoxo das políticas públicas para a educação dos últimos anos, tendo em vista que esvazia de sentido princípios que embasam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Como é possível aferir, apesar do discurso de avanço, o sistema educacional brasileiro declinou. Desde a promulgação da Constituição até o presente, o país apresentou poucas mudanças no sentido de promover uma educação que fosse verdadeiramente libertadora, isso fica evidente ao observar os esforços governamentais para atingir índices que respondam aos interesses externos, que contribuem com a manutenção do status quo da elite brasileira, ao mesmo tempo em que camufla a educação que apresenta falhas e alimenta o discurso de fracasso do sistema educacional público. Ainda, a população pobre é mantida em uma situação de vulnerabilidade, desprovida de uma instituição escolar que transmita com sucesso o conhecimento científico e promova acesso à diversidade cultural, criando condições de desenvolvimento crítico, que fortaleça sua identidade e liberte das raízes coloniais, fornecendo bases para o enfrentamento e a resistência.

2. O CAMINHO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1 – A emancipação a partir de Karl Marx e Antônio Gramsci

Uma breve explanação sobre a definição do conceito de emancipação é crucial para que se entenda a proposta freiriana de educação para a autonomia, que nos serviu de centelha para o desenvolvimento dos estudos e partilha de saberes durante as oficinas dos Projetos PROVA. Para tanto, propomos elencar algumas das definições que nortearam nossos estudos sobre o tema, cientes de que não esgotamos esse vasto campo conceitual.

Em sua acepção, a palavra emancipação, comumente é descrita nos dicionários como um termo que relaciona com a palavra liberdade. A exemplo citamos: e·man·ci·pa·ção, origina do latim *emancipatio*, -onis, e, de acordo com o dicionário Priberam⁴¹, pode significar:

1. Ato ou efeito de emancipar; 2. Estado daquele que, livre de toda e qualquer tutela, pode administrar os seus bens livremente; 3. Libertação do Pátrio poder; 4. Alforria, libertação. (PRIBERAM, 2008)

Assim constatamos que o binômio liberdade e emancipação apresentam uma conexão estreita, na qual o primeiro termo serve de base para que o segundo tenha sentido, estabelecendo assim uma relação dialética. Conseqüentemente, a compreensão do significado da palavra emancipação, dependerá do tempo histórico e do contexto de uso.

Refletindo sobre o termo do ponto de vista histórico, é compreensível a etimologia do latim, tendo em vista que, segundo Norberto Elias (1990), a expressão tem suas raízes ligadas ao Direito Romano.

Em **O Processo Civilizador – Uma História dos Costumes** (ELIAS, V.1 e 2, 1990, 1993) o autor contribui com a discussão sobre o tema, não só mencionando a origem jurídica da expressão, mas mostrando um pouco da sua trajetória histórica, passando pelo período medieval, quando expõe a condição da mulher e a emancipação feminina.

41 "emancipação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/emancipa%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 20-02-2022]

Ao longo da obra, Elias comenta inclusive a mudança no significado do termo no período do iluminismo, quando a emancipação passa a ser associada à necessidade de libertação do indivíduo. Seguindo por este caminho, destacamos também as reflexões de Immanuel Kant (1990)⁴², que expõe:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo. (KANT, 1990, p.11)

De acordo com o filósofo, o homem é incapaz de suprir-se de conhecimento por falta de poder de decisão e coragem. Dois pressupostos questionáveis na atualidade, todavia, o imperativo *Sapere aude!*, é a grande contribuição do Iluminismo, pois “Ousar Pensar” é a base para a conquista da emancipação. Não entraremos aqui nas explanações de Descartes que originou o movimento quando alcunhou a expressão “Penso, logo, existo”, para não incorrer por diálogos desnecessários, contudo, fica o registro que a leitura desses autores principiou os caminhos para esta reflexão.

Como pode ser observado, o estudo do conceito de emancipação do ponto de vista da origem é ampla e perpassa diversas áreas do conhecimento, entretanto, seguimos em nossas considerações para o campo da ciência que muito contribuiu com o avanço na compreensão desse termo: a política.

2.1.1. O conceito de emancipação a partir de Karl Marx

Principiamos nossas considerações com um autor do século XX, pois seguimos o curso do pensamento, no entanto, não é possível avançar no estudo do conceito, sem retornarmos um pouco na história e, dentre os inúmeros escritos e autores que lançaram luz à discussão sobre emancipação, dar um destaque aos estudos de Karl Marx.

Em 1843, Marx escreveu e publicou nos Anais Franco-alemães um texto intitulado *Sobre a Questão Judaica*, no qual discorre sobre a emancipação política judaica. Trata-se de um texto que dialoga de forma crítica com ideias publicadas em textos anteriores por Bruno Bauer que defendia a emancipação judaica apenas após o abandono total da sua essência

42 KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo. In: A paz perpétua e outros opúsculos, Lisboa, Edições 70, 1990.

religiosa, ou seja, depois que o povo judeu abdicasse do judaísmo. Em seu texto, o filósofo alemão discorre sobre as ideias propagadas por Bauer e enuncia, em contraposição, a existência de dois níveis de emancipação: a política e a humana.

De acordo com Marx, a emancipação política se deu historicamente quando um grupo social (a burguesia) conquista liberdade, porém liberta-se e passa a explorar o outro (proletariado). Essa seria a emancipação política da sociedade estratificada em classes, marcada, dessa forma, pela exploração do homem pelo próprio homem. Tal exploração atua para a manutenção das condições de privilégios de classe de alguns em detrimento de outros. Já a emancipação humana seria a do grupo trabalhador que, sendo constituído por uma maioria, enquadrar-se-ia como universal, pois é marcada pela superação da exploração do homem pelo homem e pelo fim da estratificação de classes, logo as contradições na sociedade capitalista seriam eliminadas.

De um modo geral, nessa obra Marx procura distinguir os dois níveis de emancipação e, com isso, evidencia a importância da emancipação humana, pois ela pode favorecer a libertação do indivíduo e, por conseguinte, promover a igualdade entre os homens. É preciso salientar que a reflexão proposta nesta obra está presente em outros trabalhos do autor, como **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um Prussiano** de 1844. Tais obras e os demais estudos marxianos, embasam os estudos sobre o tema há décadas. Desta forma, diversos pensadores dedicaram tempo e investigação na compreensão da conceituação, a começar pelo paradigma apresentado por Karl Marx, sendo Gramsci um deles.

2.1.2. O conceito de emancipação segundo Antônio Gramsci

O italiano Antônio Gramsci foi um pensador marxista que se dedicou ao estudo da emancipação humana, defendendo que é por meio da educação que esta pode se concretizar. Para isso, em seus trabalhos propôs um aprendizado que promovesse o desenvolvimento total do indivíduo, através de uma escola que potencializa o aprimoramento de todas as suas capacidades, um pressuposto necessário para o alcance deste tipo de emancipação. Para o filósofo, a escola deveria ser desinteressada, no sentido de não ter apenas objetivos diretos, predeterminados. Em **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Gramsci (1982), defendia que a escola fosse:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Essa proposta de educação emancipadora chama a atenção porque ao estar baseada no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, eliminaria a estratificação social e econômica dessa instituição, evitando as subdivisões em modelos educacionais diferentes para os grupos ditos dominantes e para os trabalhadores. É possível observar nessa proposta que tal qual para Marx, a emancipação humana, supera a emancipação política.

Na obra de Gramsci citada acima⁴³, assim como em **Escritos Políticos**⁴⁴, é marcante a defesa da conquista da liberdade e autonomia, como fator de emancipação humana e o papel relevante que deve ser desempenhado pela educação nesse processo. Para se compreender a relevância que o autor atribui à função social da educação, é preciso ressaltar que ele acreditava que a centelha da revolução não existia de forma natural no indivíduo trabalhador, por conta da condição de instrumento de produção e pela própria opressão imposta pelo capitalismo, o que o tornava incapaz de arrebatar-se da sua condição de explorado, pois não conseguiria, sozinho, conquistar a consciência da sua condição para romper com a ordem vigente, no caso, burguesa.

Em **Escritos Políticos**, em *Cronologia Biográfica*, consta que Gramsci, em dezembro de 1917, propôs a criação, em Turim, de uma associação proletária de cultura. Ele e outros jovens – dentre eles Carlo Boccardo, Atilio Carena e Andrea Viglongo – organizam a fundação do Clube de Vida Moral. O nome do Clube é uma referência direta ao estudioso Benedetto Croce e a sua obra **Cultura e Vita Morale** de 1914.

Em março de 1918, o Clube já se concretizará, pois Gramsci escreveu uma carta ao pedagogo Giuseppe Lombardo Radice, na qual menciona o Clube de vida moral e os propósitos idealizados para ele. Segue transcrição de um trecho do texto de Gramsci (2004):

43 GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Col. Perspectivas do Homem, Vol. 48, 4a Ed., 1982.

44 GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, Col. Universidade Livre, 2v, 1976.

Em Turim, cremos que não seja suficiente a pregação verbal dos princípios e das máximas morais que deverão necessariamente se instaurar com o advento da civilização socialista. Buscamos organizar essa pregação: dar exemplos novos, para a Itália, de associativismo. Surgiu assim, há pouco tempo, um Clube de vida moral. Com ele, propomo-nos habituar os jovens que aderem ao movimento político e econômico socialista à discussão desinteressada dos problemas éticos e sociais. Queremos fazer com que se habituem à pesquisa, à leitura feita com disciplina e método, à exposição simples e serena de suas convicções. (GRAMSCI, 2004, pp.145-146)

Nota-se que no pensamento de Gramsci já surge a preocupação com a propagação do pensamento científico. Além de destacar a importância da popularização da ciência, também destaca a necessidade de uma educação que favoreça a divulgação cultural:

“Perguntamo-nos, às vezes, porque é que não foi possível solidificar em Turim um organismo para a divulgação da cultura, porque é que a Universidade Popular é aquela mísera coisa que é e não conseguiu impor-se a atenção, ao respeito, ao amor do público, porque que não conseguiu formar um público.” (GRAMSCI, 1976, Vol.I, p.103)

De um modo geral, o filósofo italiano contribui com a discussão proposta por Karl Marx, principalmente ao apresentar os meios para que o indivíduo trabalhador – econômica, social e culturalmente desfavorecido – possa conquistar a sua emancipação, ou seja, através do acesso à educação desinteressada, que explore todas as suas potencialidades, de forma a favorecer o despertar da consciência da sua condição de explorado, viabilizando o desenvolvimento crítico e a noção de si como indivíduo coletivo, capaz de se organizar e oferecer resistência ao sistema que o oprime, para que possa atuar na política e na economia promovendo a transformação social.

2.2. Paulo Freire e a Educação Libertadora

Conforme descrito no início deste capítulo, o termo emancipação possui uma relação dialética com a expressão liberdade, conseqüentemente, nem sempre os autores usam o verbete, muitas vezes, ao estudar esse tema, o que encontramos são termos correlatos, como autonomia, liberdade, entre outros. Na obra de Paulo Freire, isso é marcante. Isto posto, propomos uma reflexão sobre a emancipação sob o ponto de vista desse pesquisador.

Da mesma forma como Antônio Gramsci, Freire via na educação um meio para se alcançar a libertação. Na sua proposta pedagógica, defendeu sempre uma prática que

promovesse o desenvolvimento crítico do indivíduo, para que desta forma o mesmo pudesse conquistar a autonomia de pensamento. Para Freire, a emancipação é a conquista dessa autonomia, que possibilita um olhar crítico para sociedade e a libertação do pensamento político, que impulsiona o indivíduo social a uma prática recorrente de libertação de si e de outros, marcadas pelas lutas sociais.

Em *Educação Como Prática de Liberdade* (1967), Freire expõe a sua óptica para esse tema e, ao mesmo tema, chama a atenção para a especificidade da sociedade brasileira. Uma sociedade contraditória, ainda dominada pelo pensamento colonizador, na qual o indivíduo simples, destituído de condições socioeconômico-cultural, era tratado como objeto. Para o educador, a educação das massas é o caminho para que este indivíduo simples, torne-se sujeito da sua história, de forma a libertar-se das amarras da opressão e a contribuir para o processo de descolonização do pensamento social brasileiro.

Como pensar emancipação do ponto de vista dos escritos de Freire nos impõe pensar a sociedade brasileira e suas especificidades, não é possível desconsiderar a sua constituição enquanto sociedade escravocrata, elitista, excludente e, conseqüentemente, marcada pela opressão dos mais pobres pela minoria detentora do capital. Essa população oprimida, é destituída muitas vezes da sua condição de cidadão, sendo desta forma privada dos seus direitos básicos e submetida a uma situação de marginalidade.

Em **Pedagogia do Oprimido**³⁵, o pesquisador afirma que o oprimido ao não ter consciência da sua condição, desenvolve uma relação de dependência emocional com quem o oprime, essa combinação pode ser destrutiva, necrófila. Por isso, propõe que seja estabelecido um diálogo crítico e libertador, distinto do diálogo vertical, domesticador, mas sim com o indivíduo participando da reflexão proposta. Nesse sentido, Freire (1994), escreve:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. (FREIRE, 1994, p.29)

Sobre esse processo de reflexão, acrescenta que é preciso acreditar nos indivíduos que sofrem a opressão, e perceber a sua capacidade de se libertar, compreendendo que, segundo Freire as pessoas se libertam no coletivo: *“Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta.”* (FREIRE, 1987, p.88). A frase se aplica ao educador estrito senso, professor, vinculado a uma instituição de ensino formal e, conseqüentemente, parte do aparelho ideológico do Estado, todavia, na proposta reflexiva que fazemos, o importante é que a partir dessas crenças, o educador defende a sua proposta de educação para todos. E o conceito de emancipação é abordado nesse contexto, quando defende uma educação problematizadora, constituída por um que humanista e libertador, através da qual a ordem opressora fosse rompida pelo oprimido detentor de um senso crítico, questionador. Esta educação é aquela em que:

[...] educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 1994, p. 43)

Essa é a educação que liberta. Emancipatória, na medida em que é uma práxis que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nesse processo, o sujeito educando que se conduz, vivenciando a todo momento a autonomia em seu percurso de aquisição e reconhecimento do conhecimento, inclusive aquele que já possui, o seu conhecimento de mundo.

Essa reflexão de Freire segue na obra **Pedagogia da Autonomia**³⁶, na qual discorre sobre o dever do educador, que não deve reproduzir a educação bancária que contribui com a manutenção da ordem vigente, apascentando os educandos de maneira a torná-los cidadãos resignados. Ao contrário, ele defende uma prática educativa crítica, onde o educando seja autônomo e produtor de conhecimento, pois para Freire (2002):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 41)

Essas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, que são também experiências de liberdade, ela, a nosso ver, que promovem o espaço para o diálogo, ou a dialogicidade exposta por Freire na **Pedagogia do Oprimido** (1994, p.44). E aqui entramos em uma questão fundamental para se entender, mais a frente, a proposta das oficinas de audiovisual do projeto PROVA, a conquista da liberdade de pensamento relaciona-se diretamente com a conquista da liberdade comunicativa, estamos nos referindo a força da palavra. A esse respeito, Freire (1994) escreve:

O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não as querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1994, p.45)

Pronunciar-se, independente do seu lugar de fala, é um direito a ser conquistado por muitos ainda. É impossível pensar a emancipação sem considerar a importância da conquista do direito à pronúncia? O direito à fala viabiliza o acesso a uma arma potente que é o diálogo, com ela o oprimido tem como lutar contra seus opressores e, ainda, compartilhar seu olhar crítico com outros, constituindo coletivos que formam focos de resistência que podem desenvolver caminhos sólidos para a mudança social, como testemunhamos ao longo de nosso percurso, através dos movimentos sociais. Além de discorrer sobre a importância da conquista da pronúncia, o pesquisador aborda a questão do multiculturalismo (FREIRE, 2002), explanando sobre a diversidade cultural e a conscientização do educando, como parte de uma sociedade democrática.

Reconhecer a si e a cultura a qual está inserido faz parte do autoconhecimento e é o primeiro passo para se tornar um *criador de cultura* e, conseqüentemente, um indivíduo consciente, crítico, livre e capaz de intervir na sua realidade. É importante ressaltar que para

Freire a educação é apenas uma das possibilidades para se atingir a emancipação, pois a intersecção entre educação e emancipação não é direta. A educação pode sim promover a consciência crítica, mas dependerá do educador (ou grupo de educadores) e de suas ações, caso sejam mantenedores do status quo, isso não ocorrerá. Contudo, se estiverem dispostos a confrontar os interesses dos opressores, defendendo a libertação dos oprimidos, a práxis educativa se converterá em fator de emancipação. Para tanto, é imperativo salientar que, segundo Paulo Freire, uma educação libertária pressupõe educadores que respeitem a autonomia e a identidade do educando. Esses devem reconhecer o educando como sujeito ativo no seu processo educativo. E, esse reconhecimento só é concebível quando educando e educador posicionam-se diante das questões sociais, o que ocorre quando as práticas educativas são libertadoras. Logo, educar, nas palavras dele, é um ato político, tendo em vista que é expressão de poder de quem detém o capital e daqueles que são explorados por não o ter. E, esse ato, quando bem articulado, leva a emancipação.

2.3. Sobre a Educomunicação: letramento, protagonismo e emancipação midiática

Antes de iniciarmos o presente tópico é necessário retomar uma informação básica, o conceito de Educomunicação era por nós desconhecido e, certamente, adquirir esse conhecimento é um dos fatos que torna o presente estudo uma conquista importante para o nosso retorno à práxis. Isso se dá porque, apesar do desconhecimento, com os estudos e reflexões compreendemos que toda a nossa prática, nas diversas oficinas culturais desenvolvidos pelo Grupo Ggnoski, do qual fazemos parte, são ações educacionais, que intervencionam com as áreas da arte-educação e da divulgação científica e cultural, logo, mesmo sem a noção teórica, havia o conhecimento prático. Assim sendo, ponderar sobre esse conceito nesse capítulo é extremamente relevante.

A Educomunicação rompe da área de interação entre a educação e a comunicação, consequentemente principiamos nossos estudos definindo e historicizando ambos. Já o conceito de educação, enquanto processos sistemáticos de transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e tradições de uma geração para outra, é antigo e, por conseguinte, impossível de datar. Como menciona a historiadora Maristela Carneiro (2017):

É muito difícil rastreamos os primórdios da história da educação, posto que os seres humanos pré-históricos já empreendiam seus próprios esforços educativos, e a Pré-história é, por definição, um período que antecede qualquer forma de registro escrito. Dessa forma, nosso conhecimento é limitado em relação aos pormenores acerca de como esses ancestrais remotos sistematizavam e passavam adiante seus conhecimentos. É possível promover especulação de como era a perspectiva educacional dessas culturas com base na observação de comunidades ainda existentes, como aponta a pesquisadora Maria Lúcia de Arruda Aranha, “na Austrália, na África e no interior do Brasil” (2006, p. 34). (CARNEIRO, 2017, P.10).

Contudo, podemos afirmar que as civilizações antigas, como a egípcia, a mesopotâmica, grega e romana tinham sistemas de educação mais organizados. Conforme Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p.32), quando as sociedades se tornaram mais complexas, aconteceu uma segmentação social e papéis foram atribuídos aos membros, criando hierarquias de riqueza e poder. Isso originou o que a autora chama de *dualismo escolar*, segundo o qual se estabelece um tipo de ensino diferente para cada grupo social. A exemplo transcrevemos, fragmento do texto de Aranha (idem):

Essas atividades da nascente civilização egípcia eram de tal monta que exigiam um esforço conjunto rigidamente controlado pelo Estado centralizador e teocrático. Por isso, a transmissão do saber, tanto religioso como técnico, era restrita a poucos, como os sacerdotes, que submetiam os alunos a práticas de iniciação. (ARANHA, 2006, p.33).

De um modo geral, nessas sociedades, como se pode constatar na transposição acima, a educação estava muitas vezes ligada à transmissão de habilidades práticas, valores morais e conhecimentos religiosos. A transmissão desses valores e conhecimentos também foram a base do ensino na Idade Média, quando a igreja católica centralizava a educação e a usava como forma de divulgação ampla da religião cristã. As instituições eclesiásticas, como mosteiros e escolas catedrais, eram responsáveis pela transmissão e preservação do conhecimento.

No período do Renascimento/Humanismo, com o pensamento iluminista em voga, o conhecimento passa a ser valorado de forma intensa, o que promove a expansão da educação na Europa, durante esse período, surgem universidades, academias e sociedades científicas, propiciando o estudo das artes, ciências, filosofia e humanidades. Discorreremos melhor

sobre isso no capítulo que se seguirá (Capítulo 3), no momento a intenção é apenas contextualizar o conceito para melhor compreensão do tema em questão.

Sobre a educação nesse período, Carneiro (2017) descreve:

A grande transição foi, portanto, de ordem cultural, e o processo educacional foi considerado fundamental para tal. É importante lembrar que a revolução comercial que se instaurou na Europa da época é, em grande parte, fruto da aliança entre estados monárquicos centralizadores. Esses estados detinham grande controle sobre o comércio e as elites financeiras ascendentes das grandes cidades, em detrimento de aristocracias feudais, compostas por duques e barões, cujo poder se tornava progressivamente menor. Os burgueses urbanos, em franco enriquecimento graças à abertura de novos mercados, buscaram formas de se educar e adquiriram a cultura letrada que passou a ser admirada. O acesso à instrução formal mantinha-se limitado para padrões atuais, mas passava por uma notável onda de crescimento. Se, por um lado, a educação mais formal e variada era garantida para as elites, havia alternativas para outros estratos sociais. (CARNEIRO, 2017, p.34)

No século XVIII, o ensino tornou-se “um recurso valioso para propagar ideias e desenvolver um novo pensamento social, que valorizasse a razão e a busca individual pelo entendimento”. (Carneiro 2017, p.34)

Para a autora, a educação passa a visar a instrução formal, que implicava na transmissão de um conjunto de acumulado de saberes da humanidade, e, também, a emancipação intelectual. Ela, ainda explicita que a “ascensão do pensamento iluminista na Europa do século XVIII provocou uma nova concepção escolar, predominantemente laica e liberal”. (CARNEIRO, 2017, p.42)

No século XX, com o advento da era moderna e o surgimento do sistema de ensino público obrigatório em muitos países, a educação formal tornou-se mais acessível e generalizada. Surgiram escolas públicas, com currículos padronizados e professores treinados. Este século foi marcado pelo desenvolvimento tecnológico, que para Aranha (2006):

[t]ransformou rapidamente os usos e costumes. Dentre as conquistas tecnológicas, destacam-se os transportes ultrarrápidos, a automação, a comunicação eletrônica. Avião, rádio, televisão, fax, satélites e a rede cada vez mais expandida da internet subvertem o espaço e o tempo, aproximando os povos e alterando a maneira de pensar e trabalhar. (ARANHA, 2006, p.357).

Carneiro também aponta o advento de novas tecnologias, principalmente as de comunicação, introduziram novos desafios à área da educação:

A chegada do século XX introduziu novos componentes à problemática da organização educacional. A emergência de tecnologias comunicacionais poderosíssimas ampliou o poder de transmitir conhecimento, mas também deixou claro o frequente descompasso entre o modelo educacional vigente e a disponibilidade de saberes. A questão da diversidade, cada vez mais visível, deve ser abordada de forma compreensiva, respeitosa e inclusiva. Esses dois pontos – a diversidade e o caráter inescapável da tecnologia – evidenciam a complexidade do cenário atual, de um mundo cada vez mais integrado e de fronteiras difusas, que faz surgir inúmeros desafios para os educadores contemporâneos. (CARNEIRO, 2017, p. 58).

É nesse contexto, que a Educomunicação se situa e significa. A partir da ruptura no paradigma educacional, que posicionava o professor no papel de centralizador do conhecimento e o estudante como mero receptor, a chamada educação bancária, segundo Freire (2013). Com o advento das novas tecnologias a área da comunicação se expande e ressignifica. Nesse ponto, é interessante resgatarmos o conceito de comunicação. Como a história da comunicação é ampla e complexa e, para os fins deste estudo, não vemos necessidade de um resgate aprofundado, refletiremos apenas os pontos que alicerçaram nossa incursão teórica.

A comunicação, enquanto forma de expressão, remonta aos primórdios da humanidade. A partir do momento em que sentimos a necessidade de desenvolver formas de transmissão de informações uns aos outros. Todavia, começaremos nossa incursão a partir da invenção da imprensa, tendo em vista que nosso propósito aqui é conceituar e historicizar, de forma breve, a origem dos termos que compõem o verbete Educomunicação. A expressão, nesse caso, faz referência direta aos meios de comunicação tecnológicos, em outros termos, aplica-se a utilização das mídias. Consequentemente, iniciaremos o estudo do surgimento da imprensa.

Apesar dos estudos da comunicação e origem das mídias, comumente principiar pela invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg, no século XV, o fato é que esse aprimoramento tecnológico aconteceu porque os chineses, séculos antes, haviam inventado e refinado às técnicas para fabricar papel. De acordo com Bacelar (1999, p.1), em 105 d.C., os

chineses desenvolveram o papel de “*farrapos, fabricado com fibras vegetais e trapos velhos, constituindo uma alternativa económica às pesadas pastas de bambu e cascas de árvores ou ao precioso e dispendioso papel de seda.*” (BACELAR, 1999, p.1).

Segundo Bacelar, (1999, p.1):

Muito antes de Gutenberg, as inovações chinesas nas tintas, impressão xilográfica e impressão com caracteres móveis de argila, tinham já prestado o seu contributo para a divulgação da palavra impressa. Apesar de ter demorado séculos a chegar à Europa, o seu impacto cultural só aqui se fez efectivamente sentir. O uso desta tecnologia de caracteres móveis na escrita chinesa, que emprega milhares de ideogramas, implicava um esforço e um dispêndio de recursos materiais insuportável. Assim, o seu impacto na eficácia da produção só se viria a verificar no ocidente, pela fácil adequação e adaptação dos 26 caracteres do alfabeto latino a esta tecnologia. (BACELAR, 1999, p.1)

A adequação da tecnologia chinesa ao ocidente, não foi imediata, houve fatores históricos que a viabilizaram. A Europa no século XV passava por transformações culturais, dentre elas a consolidação da ciência, a efervescência cultural e intelectual do Humanismo e o surgimento da classe burguesa, conseqüentemente, apesar do índice de analfabetismo da época, a demanda por documentos escritos aumentou, porém a confecção laboriosa tornava o acesso caro demais. A inovação tecnológica de Gutenberg, é impulsionada por esse contexto e pelo campo da educação, que ganhava, nesse período, novos olhares e obrigações formativas. Conseqüentemente, era preciso dinamizar a produção, baratear o produto e aumentar as vendas das ferramentas de impressão. Com esse objetivo, ourives da cidade de Mainz (Alemanha), Johannes Gensfleisch Zur Laden Zum Gutenberg, desenvolveu pesquisas para criar um sistema que permitisse uma impressão com produção menos onerosa e mais lucrativa.

Para tal, desenvolveu e adaptou características das tecnologias têxtil, papelaria e de prensagem de uvas já disponíveis na época, mas a inovação mais significativa reside no estabelecimento dos processos de moldagem e fundição de tipos móveis metálicos. Cada letra era gravada no topo de um punção de aço que era posteriormente martelado sobre um bloco de cobre. Essa impressão em cobre era inserida num molde, e uma liga de chumbo, antimônio e bismuto era aí vertida, originando uma imagem invertida da letra que era então montada numa base de chumbo. (BACELAR, 1999, p.2-3)

Assim, temos as primeiras publicações impressas e, por conseguinte, uma verdade inquestionável até nossos dias, uma vez que o conhecimento é disponibilizado, ao ocorrer a apropriação do mesmo, não se controla as intervenções sociais.

Gutenberg imprimiu 300 Bíblias, foi o suficiente para impelir a reprodução de um número incontável de textos, inicialmente pela igreja católica, que publicou textos teológicos, indulgências, entre outros, depois com o aumento do número de impressores o controle da igreja não foi o suficiente para impedir a propagação de textos e ideias diversas das suas. Em sua obra, Bacelar expõe que “cópias impressas das teses de Lutero foram rapidamente divulgadas e distribuídas, desencadeando as discussões que viriam a iniciar a oposição à ideia do papel da Igreja como único guardião da verdade espiritual.” (BACELAR, 1999, p.3).

Desde seus primórdios a imprensa favoreceu a disseminação do conhecimento científico, promovendo a colaboração entre os produtores de ciência, a partir das publicações, o acesso – ainda que restrito a essa comunidade dessas produções, dinamizando o progresso científico e social. O progresso da ciência, principalmente após o advento da energia elétrica por Thomas Édson (1847 a 1931), continuou a proporcionar avanços na área da comunicação. No século XIX, deu-se início à corrida para o desenvolvimento de uma forma de comunicação à distância:

Vários inventores criaram protótipos do que foi chamado de telégrafo elétrico, consistia em cabos eletrificados que interligavam duas ou mais estações de transmissão/recepção de pulsos elétricos controlados por um interruptor. (CRUZ et al, 2022, p.75-74)

Dentre os diversos inventores, destacou-se Samuel Morse que atingiu o objetivo e apresentou sua invenção em 1838, nos Estados Unidos. Esse telégrafo tinha como base o código Morse que se tornou um padrão mundialmente empregado. Do telégrafo para o telefone foi questão de poucas décadas. Segundo Cruz (2022), a invenção patenteada pelo norte-americano Alexander Graham Bell (1847-1922), foi divulgada publicamente em março de 1876. Embora até final do século XX Bell constava nos livros de comunicação como o inventor deste aparelho, uma retratação histórica no início do século XXI, reconheceu o italiano Antonio Santi Giuseppe Meucci, como o criador do protótipo. Essa invenção

diminuiu a distância ainda mais entre as pessoas e permitiu a comunicação rápida e sem intermediários (telefonistas).

A invenção do rádio também envolveu os estudos de vários cientistas, todavia como expressa Cruz (2022, p.77): “[...] fica evidente que esse acontecimento não seria possível se, primeiramente, o cientista britânico James Clerk Maxwell (1831-1874) não tivesse comprovado experimentalmente a existência do campo eletromagnético.”.

Cruz (2022), afirma, também, que:

Depois desse experimento, foi a vez de Oliver Lodge (1851-1940) conseguir demonstrar ondas hertzianas, o que lhe deu condições para inventar o que nomeou de “coesor” – o precursor do que seria o rádio. Da mesma maneira, outros pioneiros do rádio surgiram em outros países, como A.S. Popoff na Rússia e Edouard Branly na França. O italiano Guglielmo Marconi (1871-1937), em 1896, desenvolveu avanços na transmissão de sinais e, dessa forma, surgiu a transmissão telegráfica sem fios. (CRUZ et al, 2022, p.78)

O rádio surge para nossos estudos como uma das invenções mais importante para a Educomunicação, tendo em vista que é o meio de comunicação comumente usado como ferramenta de intervenção social pelos comunicadores. Além dele, temos o audiovisual, foco da nossa práxis. O que chamamos de audiovisual abrange três outras invenções que fazem parte dos meios de comunicação: a televisão, a fotografia e o cinema.

Para compreender essas criações científicas, precisamos delinear a sequência de seus surgimentos. Então, de forma breve, a fotografia como todas as grandes invenções, contou estudos conduzidos por diversos pesquisadores. Passando, segundo HACKING (2012, p.19), pela química escocesa Elizabeth Fulhame, que usou ácido cloroáurico fotossensível num mapa de pano para reproduzir a imagem de um rio, por Thomas wedgwood que por acidente criou o fotograma, até os nomes mais conhecidos como: William Henry Fox-Talbot, na Inglaterra, Louis Daguerre, na França, Johann Henrich Schulze, na Alemanha, Carl Wilhelm Scheele, na Suíça, e o francês Joseph-Nicéphore Niepce. Contudo, é de Louis Daguerre que, em 1829, o aperfeiçoamento das primeiras imagens fotográficas, levou a uma reprodução mais precisa. Em conformidade com Cruz (2022), é a partir deste momento que muitos avanços foram obtidos, chegando até os avanços científicos de Eadweard Muybridge (1830-

1904), pioneiro no desenvolvimento de uma câmera, capaz de sequenciar Imagem de forma a transmitir um sentido de movimento, futuramente desta originará o primeiro aparelho de televisão.

Os avanços na interface fotografia e movimento, deram origem ao cinema, o qual despertou o interesse do cientista Thomas Édson. De acordo com Mascarello (2006, p.19-20), o empresário teve acesso ao protótipo desenvolvido por Etienne-Jules Marey em Paris e, após, encarregou uma equipe de técnicos para supervisionar William K. L. Dickson, que criou os modelos quinetógrafo e o quinetoscópio em 1891, o primeiro gravava os filmetes e o segundo os reproduzia. Todavia, o que chamamos de cinema, tornou-se conhecido a partir da exibição pública realizada por Auguste e Louis Lumière, em 1897, de filmes que representavam cenas cotidianas. Comerciantes experientes, os irmãos souberam divulgar seu invento: o cinematógrafo. De acordo com Mascarello (2006), a família Lumière “[...] era, então, a maior produtora européia de placas fotográficas, e o marking fazia parte de suas práticas. Parte do sucesso do cinematógrafo deve-se ao seu design, muito mais leve e funcional.”.(MASCARELLO, 2006, p.19).

O cinema dos primeiros vinte anos são, em conformidade com Mascarello (2006), experimentações, como tal são importantes para se compreender o processo de criação dos aparelhos de reprodução da fotografia em movimento e, também, para compreender o desenvolvimento do mesmo enquanto meio de comunicação. A consolidação dessa arte comunicativa se dará a partir do ano de 1920. Ano que os primeiros aparelhos de televisão passaram a ser vendidos.

Como é exposto por Cruz a tecnologia de “varredura de uma imagem por um feixe de luz em uma série de linhas sequenciais movendo-se de cima para baixo e da esquerda para a direita” (CRUZ, 2022, p.79). Essa técnica desenvolvida pelo engenheiro elétrico americano Alan Archibald Campbell Swinton, em 1908, foi primordial para a criação do scanner eletrônico.

Conforme Cruz (2022), após 1945, cresceu a influência dos meios de comunicação de massa (principalmente, o rádio e a televisão) na população mundial. Essa influência favoreceu o uso dessas tecnologias como ferramenta de manutenção da ordem social, a qual prioriza a preservação da hierarquia que determina, no sistema capitalista, a concentração de poder nas mãos de parte ínfima da sociedade, através da distribuição desigual dos recursos

econômicos, ao mesmo tempo em que limita o acesso ao conhecimento científico e cultural, por meio de uma educação reprodutora desse status quo. Na contraposição dessa realidade social, como já estudado, temos o crescimento de propostas educacionais que propõem o rompimento com esse modelo.

No tópico anterior, vimos que Paulo Freire defende uma educação que reconheça o educando como protagonista do seu processo educativo, para isso educando e educador devem-se posicionar diante das questões sociais, o que ocorre naturalmente quando as práticas educativas são libertadoras. A Educomunicação como uma área de intervenção social vai ao encontro desse pressuposto freiriano. Ela funciona como um instrumento eficiente para educar e mobilizar visando a construção identitária e a busca de soluções para os problemas que atingem as comunidades dos quais os estudantes fazem parte. Como enfatiza a importância da interação e do diálogo entre educadores, comunicadores e participantes, promove ambientes de aprendizagem colaborativos onde todos são vistos como criadores ativos de conhecimento.

Embora recorrente na atualidade, o emprego do termo é recente, aparece na obra de Mário Kaplun, no *El Comunicador Popular* de 1985, que teve uma reedição com o título *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)* em 2002, o termo é usado para nomear os praticantes da comunicação popular:

Os educadores são, portanto, obrigados a ser muito críticos em relação a nós mesmos e às nossas próprias mensagens; rever a escala de valores que com eles transmitimos implicitamente e procurar a coerência entre o nosso pensamento e os signos que selecionamos para o codificar. Se pretendemos formar uma consciência crítica nos nossos destinatários, a primeira coisa é nós próprios tê-la. Se pretendemos problematizá-los, devemos começar por problematizar e questionar-nos.³⁷ (KAPLUN, 2002, p.157).⁴⁵

45 Tradução Literal do texto original: “*A los educadores se nos impone, pues, la exigencia de ser muy críticos con nosotros mismos y de nuestros propios mensajes; de revisar la escala de valores que implícitamente transmitimos con ellos y buscar coherencia entre nuestro pensamiento y los signos que seleccionamos para codificarlo. Si pretendemos formar conciencia crítica en nuestros destinatarios, lo primero es tenerla nosotros. Si aspiramos a problematizarlos, debemos empezar por problematizarnos y cuestionarnos a nosotros mismos.*”³⁷ (KAPLUN, 2002, p.157)

Em obra anterior, Kaplun emprega a expressão facilitador. Ainda assim, podemos afirmar que ele é quem propaga a expressão que marca a interface educação/comunicação.

Ainda em relação ao conceito, o pesquisador e educador Ismar de Oliveira Soares (2011), escreve:

O neologismo Educommunication havia sido pautado, nos anos 1980, pela UNESCO, como sinônimo de Media Education, para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP realizou uma pesquisa, com fomento da FAPESP, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, identificando a vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. Passou, então, o NCE/USP a ressemantizar o termo Educomunicação para designar o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos. (SOARES, 2011, p.11)

Os agentes da Educomunicação que conduzem os estudos e as práticas do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), trabalham com essa definição. Na apresentação da obra, Soares informa que a escrita do livro **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio** (2011), atende uma demanda específica, que é: “*o debate sobre a relação entre juventude, educação e práticas educacionais*”. E, ao fazê-lo, delinea o conceito e suas características. Segundo Soares: “*a educomunicação se caracteriza por criar e desenvolver ‘ecossistemas comunicativos’, qualificados como abertos e criativos, em espaços educativos*”. Ele detalha o conceito ao informar que ecossistema se baseia em duas outras concepções teóricas:

[...] o conceito de ecossistema recebe influência direta de duas outras noções, presentes na formação discursiva que produz significações sobre tudo o que se refere ao cuidado com o planeta. A primeira está ligada à noção de unidade da natureza advinda do holismo. A segunda vincula-se às várias noções de sistema. (SOARES, 2011, p.43)

No campo da comunicação, ainda em conformidade com Soares (2011), o termo tornou-se corrente a partir de Pierre Lévy, que alcunhou o termo ecologia cognitiva³⁸ para identificar o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição. Ele também menciona os estudos de Jesús Martín-Barbero, cujo fragmento transcrevemos a seguir:

Mais do que uma questão de meios, o novo cenário comunicativo para a educação deveria ser uma questão de fins: de quais transformações a escola precisa para atender à sua sociedade? Porque, caso contrário, a mera introdução dos meios de comunicação e das tecnologias de comunicação nas escolas pode ser a forma mais enganosa de esconder os seus problemas subjacentes por trás da mitologia efémera da sua modernização tecnológica. O problema subjacente é como inserir a escola num ecossistema comunicativo⁴³, que é ao mesmo tempo experiência cultural, ambiente informacional e espaço educativo difuso e descentralizado. E como continuar a ser neste novo cenário o lugar onde o processo de aprendizagem mantém o seu encanto: ao mesmo tempo um rito de iniciação aos segredos do conhecimento e de desenvolvimento do rigor do pensamento, da análise e da crítica, sem que esta implique abrindo mão do prazer de criar. Situada nesta perspectiva, a relação educação/comunicação desdobra-se em ambas as direções: o que significam as mudanças na comunicação e que desafios as mudanças na comunicação colocam à educação? Que tipo de educação se enquadra no cenário mediático?³⁹ (MARTÍN-BARBERO, 1996, P.11)⁴⁶

A esse respeito Soares, quando faz menção ao trabalho dele, afirma que trata-se de uma relação direta e que o ecossistema comunicativo é, na verdade, caracterizado por ser “difuso” e “descentrado” porque envolve o nosso entorno. Consequentemente:

[...] o ecossistema é difuso porque formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente

46 Tradução literal do original: Antes que una cuestión de medios el nuevo escenario comunicativo debería ser para la educación una cuestión de fines: qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad?. Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo⁴³, que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado. Y cómo seguir siendo en ese nuevo escenario el lugar donde el proceso de aprender guarde su encanto: a la vez rito de iniciación en los secretos del saber y desarrollo del rigor de pensar, del análisis y la crítica, sin que lo segundo implique renunciar al goce de crear. Ubicada en esa perspectiva la relación educación/comunicación se desdobra en ambos sentidos: qué significan y qué retos plantean a la educación los cambios en la comunicación?, qué tipo de educación cabe en el escenario de los medios?³⁹ (SOARES, 2011, p.43)

interconectados; é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros. (SOARES, 2011, p.43)

O “ecossistema comunicativo” no pensamento de Soares (2011), é uma terminologia que ultrapassa a ideia de Martin-Barbero, que empregava “o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados”, ele prefere usar o termo como:

[...] uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p.43)

Outros estudiosos também abordam o conceito do ponto de vida do ecossistema comunicativo, como Silva (2016). Ele expõe que a educomunicação desloca a visão da “*trans-área Comunicação/Educação do eixo da mídia para o eixo do Ecossistema Comunicativo*”, além disso:

compreende como prioridade no processo de formação do indivíduo a conquista da autonomia crítica para uma leitura de mundo e apropriação de linguagens, que permitam o desenvolvimento e a melhoria das relações dialógicas entre as pessoas. (SILVA, 2016, p.77).

O que nos leva de volta ao estudo realizado no tópico anterior, Paulo Freire e a educomunicação compartilham uma visão comum sobre a importância do diálogo, da conscientização e da participação na promoção da educação crítica e emancipatória. Ambos defendem uma abordagem centrada no educando, que reconhece e valoriza as experiências e culturas locais, e busca promover a transformação social e a consciência do poder das comunidades. Por consequência, a educomunicação fomenta a cidadania ativa, incentiva as pessoas a participarem de processos democráticos e da tomada de decisões na sociedade.

3. CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO MIDIÁTICA DA CIÊNCIA: DA APREENSÃO À DIVULGAÇÃO

3.1. Construção e consolidação da Divulgação científica e cultural no Brasil

A divulgação da ciência no Brasil tem sido uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do país desde o século XIX. Por conseguinte, discorrer sobre esse tema é fundamental para se compreender os processos que são focos do presente trabalho. Nesse propósito, é de extrema relevância refletir sobre o percurso da construção e consolidação da divulgação da ciência. Para tanto, é preciso apreender os caminhos percorridos pela própria ciência a partir do período colonial brasileiro, quando acreditamos ocorreram as primeiras manifestações científicas.

A terra de domínio de Portugal, passou por diversas transformações sociais, políticas e econômicas que influenciaram diretamente a forma como a ciência era percebida pela sociedade da época. De acordo com os estudos de Moema de Rezende Vergara (2003), compreender a divulgação da ciência no Brasil é um desafio e demanda um esforço conjunto de diversos atores, como pesquisadores, jornalistas, comunicadores científicos e instituições de pesquisa, tendo em vista que:

Grosso modo, os estudos sobre a institucionalização das ciências em países periféricos verificam os processos de mundialização das ciências dos países centrais e os seus consequentes ajustes às dinâmicas das sociedades locais (Lopes, 2001^a, p.80). Nesses estudos, há também margem para se analisar as produções locais de conhecimento que contribuíram de forma importante para a ciência, dando relevo a um intercâmbio intelectual constante entre países centrais e periféricos, desde os tempos coloniais. (VERGARA, 2020, p.33-34)

Na contraposição de estudiosos que desconsideram ter ocorrido quaisquer atividades intelectuais na colônia, para Vergara (2020, p.35) a atuação dos jesuítas já poderia ser compreendida como um “*eco da Revolução Científica*”, como proposto pela historiografia mais recente, pois as escolas jesuítas (Escolas Gerais ou Estudos Gerais), na Bahia, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, funcionavam como universidades, mesmo não sendo reconhecidas como tal. Segundo a autora, Os Estudos Gerais da Bahia contavam, a partir de 1726, com uma Faculdade de Matemática,

consequentemente, já havia a produção de conhecimento científico e, de certa forma, divulgação desse conhecimento aos estudantes das instituições de ensino administradas por eles, tendo em vista que esses religiosos não restringiam suas atividades à confecção de boticas, mas à educação colonial.

Ainda segundo Vergara (2020, p.36-37), a partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas da colônia e, mais precisamente, quando Portugal passa pela reforma implementada pelo primeiro-ministro Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Mello - 1699-1782), no final do século XVIII, o Brasil torna-se o foco da atenção do governo português.

A produção de ciência no Brasil colonial, após a reforma de Pombal, foi intensificada, conforme descrito na obra de Maria Luísa Santos Ribeiro (2003, p.41.), na qual destaca a ação do Marquês de Pombal que resultou na criação de instituições científicas no país, como as aulas régias de primeiras letras, as academias militares e as escolas médicas. Além disso, Pombal estimulou a produção de conhecimento científico através do envio de expedições para explorar e estudar a natureza e os recursos do Brasil. Essas expedições resultaram em importantes descobertas científicas e contribuíram para o avanço da ciência no país.

Após a reforma pombalina, outros eventos históricos impactaram e contribuíram com o avanço da ciência na colônia, dentre eles merece destaque a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808. A presença da família real no Brasil também proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento de instituições científicas, como a criação da Academia Real Militar, da Academia de Belas Artes e do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Essas instituições foram fundamentais para a promoção da ciência e da pesquisa no Brasil colonial. Além disso, estimulou o intercâmbio de conhecimentos e tecnologias entre os cientistas brasileiros e europeus, contribuindo para o avanço da ciência no país. Além disso, favoreceu a abertura dos portos brasileiros para o comércio internacional e, com isso, foi possível a importação de equipamentos e materiais necessários para a realização de pesquisas científicas (livros, equipamentos, materiais científicos). Segundo Ribeiro (2003, p.39), a abertura dos portos interessava à coroa portuguesa, que queria agradar os escravocratas e/ou proprietários de terras, mas, também, às sociedades externas. Observamos isso no tratamento outorgado aos estrangeiros que vieram para a colônia por causa da mineração, cuja maioria pertencia à chamada camada média europeia. Da mesma forma, observa-se o interesse da burguesia dominante, ou em processo de dominação nas sociedades industriais como a Inglaterra, em vir para estas terras. Vergara aponta também a necessidade da corte de

“abastecer os museus da metrópole”, para isso “houve a necessidade de se criar condições de infraestrutura básica na colônia” (VERGARA, 2020, p.37).

Visando atender às novas demandas, em conformidade com o exposto por Vergara (2020), esse momento marca os primórdios da divulgação de ciência no país:

Nesta época, observamos a divulgação de conhecimentos de ciências naturais e de agricultura, além da tradução de importantes obras destes assuntos para o público português e brasileiro. A publicação e divulgação de tais conhecimentos constituiu uma importante medida, materializando a relação de três elementos fundamentais do período: Razão, Natureza e Prática, que deveriam compor forças para o bem da sociedade. (VERGARA, 2020, p.37)

Desta forma, ainda de acordo com a autora, a coroa portuguesa desenvolveu na colônia o estudo das “ciências naturais, da física, da química e da agricultura, da Medicina Cirúrgica e Farmácia” e aprovou a fundação da Academia Científica do Rio (1772-1779), criada pelo Marquês do Lavradio, que:

[...] difundiu no Rio de Janeiro, as culturas do anil, do cacau, da cochinha e do café e que começaram os levantamentos sistemáticos da flora brasileira. A Sociedade Científica e Literária do Rio de Janeiro (1786-1794) pode ser considerada como herdeira da Academia Científica do Rio.” (VERGARA, 2020, p.37).

É sob o comando da coroa também, que, em 1797, é fundado o Jardim Botânico do Pará, para a aclimação de plantas (VERGARA, 2020, p.38).

Para além das instituições citadas, Vergara (2020, p.39) ainda menciona a criação das faculdades de Medicina e de Direito e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Além disso, nesse período, o movimento artístico intelectual - Romantismo -, iniciado na Europa, influenciou escritores/pensadores brasileiros, que encontraram na natureza da colônia, elemento simbólico importante para marcar a especificidade nacional.

Esse movimento literário e cultural impactou o Brasil do século XIX, principalmente pelo surgimento de revistas que desempenharam um papel fundamental na difusão das ideias românticas, na promoção de novos escritores e na criação de um espaço para o debate intelectual.

As revistas literárias eram verdadeiros veículos de expressão para os escritores e intelectuais, convertendo-se em meio de divulgação para os trabalhos literários (poesias, ensaios e críticas), além de servirem como fóruns para discussões sobre questões sociais, políticas e culturais. Muitas foram as revistas criadas à época, como a *Marmota*, *A Nitheroy* e a *Revista Brasileira*, todas descritas pela Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, como importantes periódicos.

Em conformidade com a Enciclopédia, *A Marmota* foi criada por Francisco de Paula Brito (1809-1861), primeiro editor do Brasil Império, e pelo jornalista Próspero Ribeiro Diniz (1820-1852). Nela publicaram conteúdos voltados para o desenvolvimento moral e intelectual dos leitores por meio da sátira sobre o cotidiano. Essa circulou regularmente entre os anos de 1849 e 1861, no Rio de Janeiro. *A Nitheroy* - Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes – foi fundada em 1836, por Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882), Francisco Salles Torres Homem (1812-1876) e Manuel de Araújo Porto-Alegre. Tinha como proposta editorial a publicação de textos variados que estimulassem a discussão de temas polêmicos e de interesse nacional. Entre eles, utilização da mão de obra escrava, concessão de créditos públicos, comércio internacional, finanças e uso de novas tecnologias na agricultura. Essa Revista é uma das mais importantes do período porque é reconhecida como a introdutora dos preceitos da escola romântica no país. Igualmente significativa é a *A Revista Brasileira*, publicação literária e cultural publicada no período que se estende da segunda metade do século XIX até os dias de hoje.

De acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural De Arte E Cultura Brasileira, a Revista Brasileira foi editada pela primeira vez em 1855 pelo médico, dramaturgo e membro do instituto histórico e geográfico brasileiro (IHGB) Francisco De Paula Menezes (1811-1857), com o nome de *Revista Brasileira: Jornal de Literatura, Teatros e Indústrias*. O primeiro número trouxe uma série de artigos sobre a atuação do Conservatório Dramático, órgão responsável pela análise e eventual censura dos espetáculos teatrais encenados na corte.

Em 1857, o Conselheiro Cândido Baptista de Oliveira (1801 - 1865), decidiu relançar o periódico e, inspirando-se no projeto editorial da extinta Revista Guanabara, associou-se a Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879), Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) e Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), antigos responsáveis pela publicação em questão. Assim, começou a segunda fase da agora chamada *Revista Brasileira: Jornal de Ciência, Letras e Artes*, que circulou com algumas interrupções até 1861. A nova revista - inserida no

projeto nacionalista e civilizatório que caracterizou a segunda metade do século XIX - ampliou significativamente o número de colaboradores vinculados às ciências naturais e publicou textos literários e críticos redigidos pelos três autores fundadores. Reunindo os expoentes do primeiro romantismo brasileiro e cientistas de diversas áreas, a publicação apresenta um espírito renovador que, na época, inspirava grande parte dos intelectuais, tornando-se um forte espaço de divulgação de ciência e cultura:

Os anos finais do século XIX foram marcados pela difusão no Brasil de ideologias científicas, como o positivismo de Comte e as diversas formas do evolucionismo. Os cientificistas brasileiros, acompanhando as idéias dos pensadores europeus, viam nas ciências experimentais, ou positivas, o conhecimento por excelência. Uma manifestação deste “espírito científico” na Revista Brasileira estaria na apropriação, pelos críticos literários, dos conteúdos científicos para a determinação de uma literatura nacional. (VERGARA, 2020, p.41).

Como constatamos acima, o cientificismo expandiu os ideais iluministas e o positivismo europeu para além-mar, aportando em terras brasileiras, transformando o pensamento dos intelectuais da época. Ao defender a aplicação dos princípios científicos para o desenvolvimento e modernização da sociedade, impulsionou o interesse nacional pela ciência e pela tecnologia como meios de promover o progresso e justificar a ordem social. Entretanto, convém ressaltarmos que sempre atendeu aos interesses do governo e da elite dominante, muitas vezes servindo para legitimar o status quo e as desigualdades sociais. Convém lembrar que as bases do governo da época era a chamada:

[m]onarquia unificada e centralizada, que além da preservação do sistema escravista, a política externa, isto é, a necessidade de um acordo interno entre Liberais e conservadores para não se enfraquecerem diante das pressões antiescravistas da Inglaterra (HISLDORF, 2003, p.42-43).

A adoção dessa proposta política, no entanto, não evitou as críticas dos adeptos do pensamento científico à tradição portuguesa, como se observa em:

Nos estudos de vulgarização científica na Revista Brasileira, observamos que a tradição luso-brasileira era vista, pela maioria de seus colaboradores, como uma tradição que representava o atraso e que deveria ser superada. Na segunda metade do século XIX, a influência das idéias evolucionistas trazia, para a elite brasileira, a esperança de formar uma nação moderna. (VERGARA, 2020, p.44-45).

Apesar das expectativas de modernização, essa elite não pretendia estender aos filhos dos menos abastados uma formação escolar de qualidade, considerada pelos intelectuais pressuposto básico para a promoção do desenvolvimento da sociedade e condição primeira para o avanço da ciência e a promoção da divulgação científica e cultural:

No Brasil, do mesmo período, com um sistema educacional débil e de reduzida abrangência nacional, a imprensa vulgarizadora de conteúdos científicos viu-se diante de um público diferente do europeu. (VERGARA, 2020, p.45)

O grupo da Revista Brasileira, já apontava a escassez de instrução:

A escassez de instrução era apresentada nas folhas da Revista Brasileira como uma das responsáveis pelo nosso atraso, qualificada da seguinte forma: “Não é possível, portanto, admirarmo-nos que a nossa pátria se ache tão atrasada, tão retrógrada, e literária e cientificamente tão pobre!” (GAMA-ROSA, 1879, p.212). Nas palavras do médico e jornalista Dr. Francisco Luis da Gama-Rosa, o mestre-escola era frequentemente um tipo “rotineiro, ignorante e charlatão” que administra uma “nefanda máquina obscurantista, que tem aniquilado tantas inteligências promissoras”. Segundo ele, o ensino não proporcionava o cultivo do intelecto, mas que “a mocidade encontrava incitamento para a decoração desde a escola primária até a academia e ao professorado”. (VERGARA, 2020, p.45).

O escritor e jornalista Franklin Távora acrescentava:

O povo brasileiro, isto é, aquela grande parte do país que não pode chamar mestres ou frequentar curso superior, e que somente pode frequentar a escola pública, tem vivido em quase absoluta ignorância, porque o ensino que aí se ministra é curto e incompleto. O povo aprende ainda atualmente aí o que aprendia há mais de meio século (TÁVORA, 1880, p.355). Esse povo que não podia ter professores em casa fora objeto de preocupação de D. Pedro I em sua Fala do Trono por ocasião da inauguração da Assembleia Constituinte, quando declarou que o ensino mereceria dele suma consideração, e a constituição imperial de 1823 garantia instrução primária a todos os cidadãos. Mas esta intenção não saiu do papel. Os professores primários, escolhidos sem critério algum, leigos completamente sem preparo, eram

pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população, e se afastavam do magistério tão logo conseguiam um trabalho melhor. (VERGARA, 2020, p.35).

Já vemos nessas declarações um dos principais obstáculos à divulgação de ciência e cultura no Brasil, mesmo em nossos dias, a questão do acesso e a má qualidade do ensino. No entanto, apesar dos obstáculos, a divulgação científica e cultural no Brasil no início do século XX, como vimos caracterizada pela criação de revistas foi marcada, também, pelo surgimento de jornais especializados, que buscavam disseminar o conhecimento entre a população.

Os periódicos desempenharam um papel fundamental na divulgação da ciência no Brasil, assim como em muitos outros países. Isso se deu porque, com a expansão do acesso à educação e o aumento do interesse público por questões científicas, os jornais e revistas se tornaram importantes veículos para disseminar conhecimento científico para uma audiência mais ampla. No nosso caso, mesmo que o acesso amplo à educação, efetivamente, não tenha ocorrido, foi apenas palavras em documentos oficiais, ainda houve iniciativas que precisam ser consideradas, pois atingiu um público, ainda que pequeno e elitizado, e promoveu mudanças na sociedade, pois esse público desempenhou um papel fundamental na promoção do pensamento crítico e científico na sociedade brasileira. Isto posto, destacamos a seguir a criação da Imprensa Régia, em 1810.

A Imprensa Régia do Rio de Janeiro foi criada pelo decreto de 13 de maio de 1808 para exercer na colônia a mesma função do jornal homônimo produzido em Lisboa (BARRA, 2015, p.446). Por conseguinte, era a instituição responsável pela produção de documentos oficiais e pela impressão de livros e materiais de interesse do governo português. Ela desempenhou um papel importante na disseminação de conhecimento, incluindo textos científicos, embora essa divulgação estivesse sujeita à censura e aos interesses políticos da metrópole. Segundo Massarani e Moreira (2017, p.44):

[...] textos e manuais voltados para a educação científica, embora em número reduzido, começaram a ser publicados ou, pelo menos, difundidos no país. Vários deles eram manuais para o ensino das primeiras academias de engenharia e medicina, em geral traduzidos de autores franceses. (MASSARANI e MOREIRA, 2017, p.44)

Os autores ainda informam que nesse período surgem muitos jornais importantes para a divulgação da ciência. Dentre eles citam A Gazeta do Rio de Janeiro, O Patriota e o Correio Braziliense, este último editado na Inglaterra, que publicaram artigos e notícias relacionados à ciência.

O pesquisador Sérgio Barra (2015, p. 448) informa que a Imprensa Régia do Rio de Janeiro publicou, entre janeiro de 1813 e dezembro de 1814, a revista O Patriota: Jornal literário, político e mercantil. Tratava-se de um periódico de cultura e ciências que publicava estudos de ciências, literatura, história, geografia, estatística, política, entre outros. Alguns textos eram remanescentes de textos apresentados à antiga Sociedade Literária, conforme exposto por Massarini e Moreira (2017, p.44-45).

Na segunda metade do século XIX, as atividades de divulgação científica se intensificaram em todo o mundo, impulsionadas pela segunda revolução industrial na Europa. Nesse período no Brasil, as instituições de ensino superior começaram a se consolidar. A exemplo citamos a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro), fundada em 1792, que cresceu em importância, pois formava engenheiros para atender às demandas industriais. Outras instituições, como a Escola de Minas de Ouro Preto (1876) e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (1901), ganharam relevância ao contribuírem para a divulgação científica, por meio do ensino e pesquisa. Nesse sentido, Massarini e Moreira (2015, p.46) afirmam que *“a divulgação científica que passou a ser realizada tinha como característica marcante a idéia de aplicação das ciências às artes industriais”*, esse contexto favoreceu o crescimento no número de publicações, em termos quantitativos:

Do ponto de vista da divulgação da ciência nos periódicos, a análise do catálogo da Biblioteca Nacional mostra que, ao longo de todo o século, foram criados cerca de 7.000 periódicos no Brasil, dos quais aproximadamente 300 relacionados de alguma forma à ciência. Com “periódicos relacionados à ciência” queremos dizer aqueles produzidos por instituições ou associações científicas ou ainda que tinham em seu título a palavra “científico” ou “ciência”. Na realidade, boa parte deles, mesmo com o título de “científicos”, trazia muito pouco material com conteúdo de ciência, limitando-se a notícias curtas ou curiosidades científicas. Ainda assim é significativo, e um reflexo do contexto cultural da época, o fato de trazerem explicitamente em seus títulos a referência à componente científica (real ou não). (MASSARANI e MOREIRA, 2017, p.44)

Ainda é possível notar, em relação às datas de criação, que:

[...] claramente o grande crescimento do número de periódicos de caráter geral no período de 1850 a 1880. Há também um crescimento acentuado na criação de periódicos relacionados à ciência a partir de 1860, com ápice em 1875, o que ilustra o aumento relativo de interesse pelos temas de ciência. Evidentemente, dada a centralização da estrutura política e educacional, parte significativa dos periódicos era do Rio de Janeiro. (MASSARANI e MOREIRA, 2017, p.44).

E, conforme estudado, destacamos mais uma vez a importância da criação da *Revista Brasileira – Jornal de Ciências, Letras e Artes*, que ao incluir entre seus redatores vários intelectuais, instigou a divulgação científica no período.

Segundo Massarani e Moreira (2017, p.46), a partir de 1874, com o advento dos telégrafos, o Brasil ligou-se à Europa, por meio do cabo submarino, o que favoreceu aos jornais do país divulgar notícias mais atualizadas sobre as novas teorias ou descobertas científicas.

Nesse período, uma figura que ganha destaque é Emílio Zaluar:

É interessante destacar que, nesse período, surgiu *Doutor Benignus*, escrito por Augusto Emílio Zaluar, em 1875, possivelmente o primeiro livro brasileiro dedicado à ficção científica. Usando um estilo similar ao de Júlio Verne, Zaluar descreveu uma expedição científica hipotética ao interior do Brasil. (MASSARANI e MOREIRA, 2017, p.46)

Augusto Emílio Zaluar era português e chegou ao Brasil em 1849. De acordo com Denise Duarte (2010, p.124), durante esse período, desenvolveu a maior parte de suas obras, como romances, poemas, traduções e até mesmo a edição de jornais. Participou de importantes sociedades do período. Entre alguns de seus escritos está o romance científico *Dr. Benignus*. Nas palavras de Duarte, neste texto:

[...] o autor empenha-se na tentativa de divulgar os conhecimentos da ciência tida como moderna, por meio de uma narrativa agradável e atraente. [...] No romance, o médico, Dr. Benignus teria chegado a conclusão de que embora as relações de amizade fossem fundamentais para o homem, elas deveriam ser conservadas de longe. Deixando seus amigos para trás, ele muda-se com sua família para o interior de Minas Gerais, onde organiza uma expedição pela Província, com a finalidade de desenvolver suas pesquisas sobre a habitabilidade do sol. Ao final de seus levantamentos ele conclui de forma indiscutível que o sol era habitável (DUARTE, 2010, 126).

Zaluar contribuiu de forma diversificada para a divulgação da ciência no Brasil, para além da literatura, ainda difundiu em massa os conhecimentos científicos criando um jornal: O Vulgarizador que circulou de 1877 a 1880. A publicação ficou conhecida como “Jornal conhecimentos úteis”, em suas páginas eram publicados artigos, cujas temáticas variavam entre os indígenas, romances, inovações tecnológicas e as ciências (DUARTE, 2010, p.126).

A produção científica e a divulgação de ciência e cultura no Brasil intensifica-se com a Proclamação da República, em 1889, quando ocorre o aumento no investimento em educação e ciência. Entre os fatos históricos importantes, além da independência da nação, está a fundação da Academia Brasileira de Ciências em 1916, que desempenhou um papel crucial na promoção e disseminação do conhecimento científico no país.

Durante esse período ocorreu a criação de novas instituições de pesquisa e ensino. Dentre elas, citamos a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, através do Decreto nº 6.283; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundada em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto no. 14.343; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundada em 7 de setembro de 1927, através do documento legal Lei 956; entre outras. Apesar disso, a divulgação científica ainda enfrentava obstáculos, como a falta de recursos e a falta de uma política nacional coordenada. A situação piora com a instituição do regime governamental varguista, o chamado Estado Novo.

Durante o período do Estado Novo no Brasil, que compreendeu os anos de 1937 a 1945 sob o governo de Getúlio Vargas, a produção científica enfrentou desafios e mudanças significativas. Isso ocorreu porque nesse período tivemos a centralização do poder político e restrição das liberdades civis, o que representou controle maior da parte governamental à produção científica do país.

Embora o período varguista tenha sido de extremo controle da produção e divulgação de ciência, não podemos deixar de mencionar que é nesse contexto, em 1940, que surge a Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), como a conhecemos hoje, uma instituição voltada para a pesquisa em saúde pública, divulgação de conhecimento e produção de medicamentos. Em seu sítio na internet a Fiocruz (2024) informa que:

A história da Fundação Oswaldo Cruz começou em 25 de maio de 1900, com a criação do Instituto Soroterápico Federal, na bucólica Fazenda de Manguinhos, Zona Norte do Rio de Janeiro. Inaugurada originalmente para fabricar soros e vacinas contra a peste bubônica, a instituição experimentou, desde então, uma intensa trajetória, que se confunde com o próprio desenvolvimento da saúde pública no país. Pelas mãos do jovem bacteriologista Oswaldo Cruz, o Instituto foi responsável pela reforma sanitária que erradicou a epidemia de peste bubônica e a febre amarela da cidade. E logo ultrapassou os limites do Rio de Janeiro, com expedições científicas que desbravaram as lonjuras do país. O Instituto também foi peça chave para a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1920. Durante todo o século 20, a instituição vivenciou as muitas transformações políticas do Brasil. Perdeu autonomia com a Revolução de 1930. (FIOCRUZ, 2024)

De acordo com o Portal Institucional, a centenária Fiocruz desenhou uma história robusta nos primeiros anos do século XX e XXI (idem). Ela desempenhou um papel fundamental na divulgação científica no Brasil no início do século XX, pois ao longo dos anos, publicou regularmente artigos científicos em revistas especializadas, relatando pesquisas e descobertas feitas por seus cientistas e pesquisadores. Essas publicações ajudaram a disseminar o conhecimento científico produzido pela Fiocruz para a comunidade científica nacional e internacional. Ainda, realizou inúmeras campanhas de conscientização, com o objetivo de educar as pessoas sobre os sintomas, formas de transmissão e medidas preventivas de diversas doenças, inclusive em comunidades afetadas por doenças tropicais. A instituição, além de investir em pesquisa, produção de soros e vacinas, teve, e tem, importante papel na formação de profissionais de saúde, incluindo médicos, enfermeiros e agentes de saúde pública. Desta forma, tem contribuído para aumentar a conscientização sobre questões de saúde pública e promoção de adoção de medidas preventivas para combater doenças e outras ameaças à saúde. Recentemente, o papel desta instituição e sua importância para a sociedade foi ratificado, por conta da sua atuação durante a pandemia por coronavírus. No início de 2020, o mundo enfrentou uma pandemia devido ao novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19. Esta pandemia teve um impacto significativo em

todo o mundo, afetando a saúde pública, economias, sistemas de saúde e a vida cotidiana das pessoas.

Findada a Era Vargas, o Brasil volta a enfrentar novo momento de desafio e resistência na produção e divulgação de ciência e cultura, trata-se do período de truculência imposto pelo regime militar (1964-1985). Os desafios foram significativos e intensos para a ciência e a cultura, assim como para outras áreas da sociedade. O governo militar impôs censura e controle sobre várias formas de expressão, incluindo a imprensa, o que afetou indiretamente a divulgação científica. Todavia, apesar das restrições políticas e do ambiente de repressão, a revelia houve esforços para promover a ciência e a tecnologia no país.

As instituições universitárias, com destaque para as públicas, como USP, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras, e dentre os estabelecimentos particulares destacam-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, converteram-se em lócus de resistência e, muitas vezes, de enfrentamento. Essas universidades e centros de pesquisa, continuaram a desempenhar um papel importante na produção e divulgação de conhecimento científico, mesmo que isso pudesse significar aos seus profissionais o risco de prisão na sede do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) e/ou desaparecimento seguido de morte.

É nesse contexto conturbado e extremamente violento que, com a forte resistências de órgãos e instituições de produção científica, ganharam destaque as agências de fomento à pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, criado através da Lei 1310 de 15 de janeiro 1951 (BRASIL, 1951, p. 1) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada pelo Decreto n. 29.741 em 11 de julho do mesmo ano (CABRAL et al., 2020, p.6). Ambas surgiram durante o governo de Getúlio Vargas, que tinha como premissa o investimento em ciência e tecnologia e, por conseguinte, a educação baseada no tecnicismo. Essas agências desempenharam um papel fundamental no financiamento de pesquisas científicas e na formação de recursos humanos em ciência e tecnologia. Isto posto, propomos uma intersecção nesse ponto, para refletir sobre o papel desempenhado por uma figura expoente da Era Vargas e Militar: José Reis.

José Reis (1907-2002) foi um importante sociólogo e jornalista brasileiro, reconhecido principalmente por sua contribuição para o desenvolvimento da sociologia da ciência e por sua atuação como divulgador científico.

Consoante Mendes (2006, p.20), José Reis iniciou sua carreira de pesquisador no Instituto Biológico em 1929, onde permaneceu até aposentar-se em 1958. Ao longo desse período, publicou artigos de divulgação de ciência no Jornal Folha da Manhã, denominado na atualidade Folha de S. Paulo, na *Revista Ciência e Cultura* e na *Revista Anhembi*. Ele foi atuante nesse momento fundamental para a produção científica brasileira, porque nele ocorreu a:

[...] estruturação de um sistema de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico de âmbito nacional, através do Estado, por pressão da própria comunidade científica e de grupos inseridos na burocracia estatal. Os cientistas brasileiros, na busca de se tornarem um grupo social relativamente estabelecido, procuraram reivindicar o reconhecimento e a importância de seu papel na definição de recursos e nos rumos da política nacional de ciência e tecnologia. (MENDES, 2006, p.21 *apud* SCHWARTZMAN, 1979).

Como consequência desse processo, aconteceu a mobilização da comunidade científica para fomentar a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da qual José Reis fazia parte. Ele será integrante do conselho científico e, depois, editor da revista produzida pela Sociedade. A atuação da SBPC promoveu aumento significativo da circulação de informações científicas nos jornais vinculados à comunidade científica brasileira. Mendes ressalta que:

O período de análise (1948-1958) constitui tanto um momento político importante em relação à institucionalização e profissionalização da ciência e à “arregimentação em torno de ideais de mobilização social” (Kreins, 1998, p.13) como também para a constituição do campo divulgação científica no país. (MENDES, 2006, p.21).

Propomos um pequeno distanciamento neste ponto, para ampliar nosso olhar sobre a biografia de Reis e observar as inter-relações que favoreceram a consolidação da ciência e da divulgação científica em nosso país.

José Reis era médico, cursou a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1925-1929), e fez especialização no Instituto Oswaldo Cruz, portanto é fruto da proposta de formação da Fiocruz. Como pesquisador e divulgador científico, segundo Massarani e Moreira (2006, p.188-189), “*estava inserido nesse contexto, no qual a atividade de*

divulgação era realizada, em grande parte, pelos próprios cientistas e destinava-se, em grande medida, às elites políticas e intelectuais". Ele começa o trabalho no jornal Folha da Manhã a convite de José Nabantino Ramos, diretor editorial e um de seus proprietários, naquele momento escreve sobre administração, contudo, um ano depois, propõe atuar como responsável pela seção de ciências, o que fará durante muitos anos. Entre os anos de 1962 a 1967, atuou como diretor de redação do jornal que, a essa altura, mudou a denominação para Folha de S. Paulo. Permaneceu como colaborador na Folha de S. Paulo até a sua morte, aos 94 anos, no dia 17 de maio de 2002.

A Folha de S. Paulo não foi seu único local de atuação, pois José Reis escreveu para uma variedade de periódicos ao longo de sua carreira, incluindo revistas acadêmicas e científicas, bem como revistas de divulgação científica e cultural. Entre os periódicos que publicou estão: a Revista Brasileira de Sociologia; Ciência e Cultura; Revista Brasileira de Educação; Revista de Saúde Pública, entre outras.

A consolidação da ciência e da divulgação científica em nosso país, como foi possível constatar, contou com muitas ações de personalidades que fizeram a resistência e impulsionaram, ao longo dos anos, transformações sociais. À vista disso, é pertinente retomarmos algumas informações apresentadas no capítulo inicial, mais precisamente, lembrar que, em 15 de abril de 1985, após as intensas manifestações do movimento político e social "Diretas Já", que ocorreu no Brasil durante a década de 1980, com o objetivo principal de exigir eleições diretas para a presidência do país, o regime militar chegou ao fim e teve início o período de redemocratização do Brasil. Nesse novo contexto, entre as séries de mudanças significativas no cenário político e institucional, ocorreu a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) (VIDEIRA, 2010).

O MCT foi estabelecido para coordenar as políticas e programas relacionados à ciência, tecnologia e inovação no Brasil, com o objetivo de promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Conforme:

O interesse do presidente eleito em valorizar a ciência e os cientistas brasileiros, em consonância com os moldes existentes antes do golpe de 1964. Tancredo foi o último ministro da Justiça do segundo governo Vargas e havia sido primeiro-ministro quando Francisco Clementino de San Tiago Dantas (1911- 1964) e Renato Archer (1922-1996) estiveram à frente do Ministério das Relações Exteriores. Como governador de Minas Gerais, Tancredo teve, a partir de 1983, o físico José

Israel Vargas como secretário de Ciência e Tecnologia, o primeiro ocupante de uma secretaria do gênero em todo o território nacional. Portanto, a importância da C&T para as sociedades contemporâneas não seria estranha a Tancredo. (VIDEIRA, 2010, p.20).

Ao longo dos anos, o MCT passou por diversas mudanças estruturais e organizacionais, sendo posteriormente integrado a outros ministérios e órgãos governamentais. Em 2016, por exemplo, foi criado o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) (BRASIL, 2016), que uniu as áreas de ciência, tecnologia, inovação e comunicações em um único ministério. Esses ministérios desempenharam e, continuam desempenhando, um papel importante no apoio à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação no Brasil, contribuindo para o avanço do conhecimento, o fortalecimento da competitividade e o desenvolvimento sustentável do país.

3.2. Compreensão, produção e divulgação a partir de ambientes e ações pedagógicas

A compreensão, produção e divulgação de conhecimento científico no Brasil evoluiu significativamente ao longo dos séculos, como observamos na explanação que precedeu esse tópico, principalmente após a reforma de Pombal que favoreceu a intensificação da produção de ciência no país. De acordo com Ribeiro:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO, 2003, p.33).

Ainda, em consonância com Ribeiro (2003, p. 33), surge dessas ideias um ensino público propriamente dito, que será diferente do que existia antes, desta feita financiado pelo e para o Estado. Assim sendo, em 28 de junho de 1759, o governo colonial publicou alvará que dava as seguintes providências:

- Criação de cargo de diretor geral dos estudos.
- Instauração de exame de admissão para os professores que, uma vez aprovados, adquiriria o direito de usufruir da condição de nobres.
- Criação de licenciamento para estabelecimentos de ensino público ou privado.
- Designação de comissários para vistoriar o estado das escolas e o comportamento dos professores, bem como o material didático (que não eram muitos) que embasavam o ensino.

É a partir dessas determinações que ocorrem a criação de instituições e algumas ações pedagógicas merecem destaque enquanto divulgadores de ciência, dentre estas citamos a fundação do Seminário de Olinda, em 1798, pelo Bispo D. José Joaquim de Azeredo Coutinho. O colégio pernambucano apresentava um currículo inteiramente voltado para a modernização do ensino.

O Seminário de Olinda foi extremamente importante para a divulgação da ciência, tendo em vista que a sua organização curricular priorizava as ciências naturais e a matemática (ALVES, 2001, p.33-34). Consideramos significativo chamar atenção para as características que marcaram a fundação deste colégio, que era exclusivo para os filhos da elite colonial, segregando negros, indígenas, mestiços e judeus, estes últimos por ser uma instituição católica no período de oitocentos, ou seja, a igreja ainda ecoava os efeitos da inquisição. Além da valorização do ensino de ciências, ainda propunha os estudos clássicos em um currículo unificado, a divisão do trabalho docente entre vários professores e a reunião dos alunos em grupos identificados por classe ou série (ALVES, 2001, p. 33). Entre os diversos objetivos apontados em compêndios da época, segundo Alves (2001, p.34), visava o preparo de um bom cidadão e de um indagador da natureza.

O Bispo de Olinda, fundador do Seminário, certa vez tornou público que visava:

[f]ormar no Seminário que fundara com certo luxo de ensino das ciências naturais - cadeiras de física, química, mineralogia, botânica e desenho -, gerações de párocos exploradores, os quais a um tempo pastoreassem as almas e devassassem as riquezas vegetais e minerais de suas freguesias, podendo compreender os descobrimentos que fizessem e sabendo tirar deles proveito. (ALVES, 2001, p. 34).

Embora a missão da instituição fosse a formação de clérigos católicos versados em ciência, o espaço promoveu a divulgação do conhecimento, principalmente no contexto da

educação religiosa e filosófica. Isso porque através do ensino dessas disciplinas, os estudantes acessaram algumas ideias e conceitos científicos da época.

Essas transformações políticas do Brasil, geradas pelo impacto do pensamento científico que se propagava na Europa, pela reforma de Pombal e pela vinda da família real, conforme já mencionado anteriormente, foram profundas e deflagraram inovações no pensamento educacional, que ultrapassaram os espaços escolares. Para além do Seminário de Olinda, outras instituições e personalidades influentes contribuíram para o desenvolvimento e divulgação da ciência no país, como é o caso do Marquês de Lavradio e da Associação Científica do Rio de Janeiro.

Segundo D'Almeida (2017, p.3), quando Marquês de Pombal se torna ministro em Portugal, por supostas questões políticas, teria enviado Dom Antônio de Almeida Soares Portugal de Alarcão Eça, o 1^o Marquês do Lavradio (4^o Conde de Avintes), para o Brasil com a desculpa de que assumiria o vice-reinado da colônia em Salvador (BA). Em 1763, por causa do crescente desenvolvimento motivado pelas descobertas de ouro e pedras preciosas, a capital do Brasil mudou-se de Salvador para o Rio de Janeiro, a região, que tinha boa localização, tornou-se um local de escoamento dessas riquezas à Portugal. Essa mudança, favoreceu, em 1769, a renomeação do vice-rei e a sua transferência de Salvador para a nova capital.

Estabelecido no Rio de Janeiro, o Marquês desenvolveu profundo interesse pelas Ciências Naturais. Dentre as realizações que envolviam as Ciências, em especial a História Natural, destaca-se a criação da Academia Científica do Rio de Janeiro, associada a um Horto Botânico. Tratava-se de um espaço educacional no qual os chamados homens de ciências aprendiam e ensinavam sobre a ciências naturais, a partir da observação da natureza, da realização de experimentos, discussão sobre inovações. Nela oportunizavam reflexões políticas, sociedade e economia, o que proporcionava a construção de conhecimento teórico e prática aos seus participantes. Essas elucubrações, despertaram suspeitas de traição por parte da família real. A esse respeito Massarani e Moreira expõem:

Uma das primeiras tentativas de organização de associações com alguma preocupação com a difusão científica ocorreu com a criação da Academia Científica do Rio de Janeiro pelo marquês do Lavradio, em 1772. Era constituída por nove

membros e pretendia se dedicar à física, química, história natural, medicina, farmácia e agricultura. Em 1779, esvaziada, a academia fechou as portas. Seria recriada pouco depois, com o nome de Sociedade Literária do Rio de Janeiro, mas teria vida curta, tendo sido fechada em 1794 por razões políticas e seus membros aprisionados sob a acusação de conspiração pró-independência da colônia. Ambas tinham também como objetivo difundir determinados aspectos da ciência, entre os interessados da elite local. (MASSARANI e MOREIRA, 2017, P.44).

Os autores informam também que no final do século XVIII e início do século XIX, muitos brasileiros que haviam ido para Portugal, França, Bélgica e Escócia frequentar cursos superiores começaram a retornar ao país e contribuíram para uma difusão lenta das novas concepções científicas (MASSARANI e MOREIRA, 2017, P.44).

Conforme já exposto, é nesse período, após a vinda da família real portuguesa, que surgem as primeiras instituições de ensino superior, ou instituições relacionadas à ciência e à tecnologia como a Academia Real Militar (1810) e o Museu Nacional (1818).

Maria Margareth Lopes (2009, p.11), pesquisadora que estudou os antecedentes, à institucionalização e os primeiros anos do Museu Nacional do Rio de Janeiro (Museu Real), afirma que esta instituição foi por “*praticamente um século uma das poucas e a principal instituição brasileira dedicada primordialmente à História Natural*”.

Lopes na obra *O Brasil Descobre a Pesquisa Científica: Os Museus e as Ciências Naturais no Século XIX* de 2009 (originalmente sua tese de doutorado defendida em 1993) discorre sobre a institucionalização das ciências naturais no Brasil e, nesse propósito, aborda os museus enquanto instituições científicas que se constituíram importantes lócus de produção e divulgação científica. Em seu trabalho, declara que o Museu Nacional divulgou a ciência, desde que surgiu e iniciou as visitas públicas.

No seu percurso, a autora apresenta outras iniciativas de caráter museológicas associadas à divulgação científica, especificamente das Ciências Naturais, consolidadas na segunda metade do século XIX, tais como o Museu Emílio Goeldi, localizado em Belém do Pará e o Museu Paulista (conhecido como Museu do Ipiranga), em São Paulo.

Apesar de Lopes (2009) focar nos museus de Ciências Naturais, pois estuda um período específico da história, é interessante lembrarmos que, de um modo geral, os museus - sejam de ciência e tecnologia, imagem e som, cultural, entre outros - são ambientes nos quais

ações pedagógicas acontecem com constância, sempre no intuito de promover a compreensão, produção e divulgação de ciência e cultura. São espaços educacionais onde o público, durante as visitas, pode interagir com exposições, experimentos práticos e programas educacionais que explicam conceitos científicos complexos de maneira acessível e envolvente.

A divulgação nesses espaços costuma ser intensa, porque neles ocorrem palestras, workshops e eventos especiais que conectam os visitantes com cientistas e pesquisadores. Isso ajuda a promover uma compreensão mais profunda da ciência e a estimular o interesse em áreas como história, biologia, física, química, tecnologia e muito mais. Neste aspecto, os museus desempenham um papel vital na educação, ao oferecer uma variedade de experiências de aprendizado que enriquecem o conhecimento, estimulam a criatividade e promovem o pensamento crítico e reflexivo. Por conta disto, existem na atualidade diversos projetos que buscam estabelecer uma conexão entre escolas e museus, enriquecendo o processo educacional dos estudantes. Dentre esses, citamos a recém-aprovada Política Nacional de Educação Museal (PNEM), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), que tem como objetivo promover a educação museal e fortalecer a relação entre escolas e museus em todo o país, através de programas educativos nos museus e promove a integração desses espaços com as comunidades escolares (BRASIL, 2021, p.91-92).

Embora, na atualidade, temos programas educacionais instituídos pelos governos estaduais e federal, além de políticas públicas, como a supracitada que estabelecem os museus como espaço de divulgação de ciência e cultura para as escolas, ao longo da história observamos iniciativas inversas, em que a escola foi pensada como um espaço de efervescência cultural e científica e, por conseguinte, de divulgação.

Com o avanço da ciência moderna, as mudanças radicais na sociedade, impulsionadas pelo acesso às ideias positivistas de August Comte, o idealismo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel e o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, surgiram novas perspectivas para o campo educacional. Nesse contexto, a escola pública passou a ser idealizada como meio de educação, a instituição começa a adquirir um conceito mais social em relação à educação do homem, desta forma podendo ditar padrões de comportamento (BUENO et al., 2012). O imperador do Brasil à época, era entusiasta das belas artes, ciências e educação, e sua influência foi decisiva na criação de instituições educacionais de alto nível.

Em movimento de aproximação com as novas ideias, no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837, D. Pedro II, fundou o Imperial Colégio Dom Pedro II (mais tarde conhecido apenas como colégio Dom Pedro II), que representou um marco importante na história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à divulgação da ciência. Embora, como o Seminário de Olinda, este também tinha o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para a elite intelectual e política do país. De acordo com Carlos Eduardo Dias Souza (2015, p.61-62), as instituições de ensino ampliaram a importância na sociedade porque converteram-se em ferramenta de controle da formação dos cidadãos, com a função de preservar o status quo.

O Imperial Colégio Dom Pedro II refletia os interesses do imperador e, por isso, no seu currículo apresentava o ensino de belas artes (música e desenho), ciências e educação física (antiga gymnástica) que, nesse momento, era defendida pela abordagem científicas das revistas médicas internacionais. Essa instituição ratifica o pressuposto de que o ensino centrado na arte, ciência e educação de qualidade, somado a professores bem formados, renderá bons frutos. Segundo Dória (1997, p.11) os profissionais do Imperial Colégio participaram da criação do Instituto de Educação, do Colégio Militar e vieram a influenciar outros estabelecimentos acadêmicos, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Entre seus professores, destacam se:

Joaquim Manuel de Macedo, Araújo Porto Alegre, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Barão de Planitz, Barão Tautphoeus, Barão Homem de Melo, Barão do Rio Branco, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Fausto Barreto, Carlos de Laet, Sylvio Romero, João Ribeiro, Manuel Said Ali, José Veríssimo, Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Celso Cunha em lista numerosa e exaustiva. (DÓRIA, 1997, p.11).

Ainda:

Em seus bancos escolares se educaram personalidades ilustres em diversas áreas da cultura brasileira. Do mundo das letras ao universo da política brilham nomes como Álvares de Azevedo, Joaquim Nabuco, Barão do Rio Branco, Visconde de Taunay, Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Souza da Silveira, Afonso Arinos de Melo Franco, dentre muitos outros. Contam-se também os três presidentes da República: Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Washington Luís. (idem)

Entre o final do século XIX e o início do XX, o colégio incluiu os laboratórios de química e física e o currículo foi expandido para incluir disciplinas científicas mais aprofundadas, favorecendo a formação de estudantes que viriam a ser intelectuais influentes nas áreas de medicina, engenharia, e ciências naturais.

Em Campinas (SP), houve uma experiência similar ao colégio Dom Pedro II, reservada às particularidades, trata-se da fundação, em 1874, do colégio Culto à Ciência. De acordo com Souza (2015, p.14), fundado por uma sociedade homônima, que se baseava em preceitos positivistas e republicanos para formar os filhos dos grupos políticos do Oeste paulista, o colégio potencializava o destino social dos seus egressos: o mundo da cidadania ativa, o mundo do fazer político. Segundo Adriana Lech Cantuária:

Com seu prédio amarelo, sombreado por árvores imensas e patinado por quase cem anos de história, o colégio, cenário da formação de várias gerações das elites campineiras, possuía uma grande força simbólica, sendo considerado destino natural dos filhos de muitas das famílias destes grupos, que viam no colégio um espaço de socialização suficientemente protegido. (CANTUÁRIA, 2000, p.44).

A exemplo do colégio Dom Pedro II, o Culto à Ciência também apresentava um currículo diversificado:

Já a grade curricular do colegial incluía: Português (dividido em aulas de Literatura e Gramática), Matemática, Física, Química e Biologia (aulas de laboratório até o 2º ano), Desenho Geométrico e Francês (até o 2º ano), Filosofia (2º ano), História, Geografia, Inglês, Organização social e política do Brasil e Educação Física, caracterizando para o 3º ano uma orientação mais preparatória, bastante diferente da que começaria a ser implantada logo a seguir. (CANTUÁRIA, 2000, p.64).

A história desse colégio está diretamente relacionada à história cultural brasileira, pois é um marco no ensino da ciência e cultura e, também, um espaço importante de divulgação científica e cultural. Ele a seu tempo, também teve estudantes que marcaram a história nacional:

[o] colégio era percebido como lugar de uma formação eficaz, apoiado na imagem de colégio “forte”, corroborada pelas trajetórias bem sucedidas de vários de seus ex-alunos. Além dos conhecidos Santos Dumont, Júlio Mesquita e Guilherme de Almeida e de inúmeros profissionais liberais e empresários de destaque, saíram dos quadros do Culto à Ciência, durante o século XX, pelo menos sete ex-prefeitos de Campinas, três reitores da PUCAMP, um vicegovernador, vários secretários de Estado, diplomatas, desembargadores, artistas e cientistas, estes ligados em sua maior parte ao Instituto Agrônomo e à USP. (idem).

O colégio Culto à Ciência era gratuito e possuía um difícil exame de admissão. Como tinha essa característica, e com o passar dos anos foram criados em Campinas cursinhos preparatórios para o ingresso nessa instituição, segundo Cantuária (2000, p.45), em meados do século XX o colégio passou a atrair famílias de diferentes camadas da sociedade. Para atender suas expectativas, essas famílias empregavam esforços e investimentos pessoais, no objetivo de ter seus filhos estudando nessa instituição. Conseqüentemente, ocorre uma mudança na configuração do alunado, que passa a ter como característica a diversidade social.

Nesse período, em variados pontos do território nacional, foram fundadas diversas instituições educacionais que seguiam propostas similares à dos colégios Dom Pedro II e Culto à Ciência, a exemplo citamos Ginásio Pernambucano (1825), Atheneu Norte-Riograndense (1834) e Ginásio Baiano (1858). Convém ressaltar que reconhecemos a importância de todas essas iniciativas, contudo para os fins da presente dissertação, consideramos conveniente discorrer apenas sobre as duas experiências, tendo em vista que, primeiro, são colégios que estão na ativa e, em seus respectivos Estados, compõem a rede pública de ensino, além de serem na atualidade referência quando o assunto é educação. Ademais, o colégio Dom Pedro II ainda tem muitas iniciativas de divulgação de Ciência e Cultura enquanto o Culto à Ciência se justifica a partir do momento em que está localizado na cidade de Campinas, município onde as oficinas de audiovisual do projeto PROVA aconteceram. Posto isto, seguimos para o estudo de caso.

4. PROCESSO EMANCIPATÓRIOS NAS OFICINAS DO PROJETO “PROVA”

4.1 – O Caminho até os *XXXV Vertov's*

No capítulo inicial do presente estudo, expusemos a origem do **Projeto de Vivência Audiovisual (PROVA)**, e para dar segmento à nossa reflexão, retomamos alguns pontos dessa exposição. Conforme mencionado, o projeto nasceu da atividade extracurricular **A Noite dos Contos de Terror** e da demanda dos estudantes do projeto social alternativo de pré-vestibular Cursinho do Sindicato que, naquele momento (2001), tinha um número significativo de jovens interessados nos cursos de artes (música, arte da cena, cinema, artes visuais, entre outros). Esses vestibulandos sabiam que tinham um desafio pela frente: passar nas provas de aptidão, que exigiam conhecimento técnico e, muitas vezes, prático. A partilha de conhecimento no desenvolvimento do projeto supriu tal demanda.

O desenvolvimento do projeto revelou-nos que a arte é uma linguagem potente que, além de comunicar de forma mais ampla, promove a aquisição de conhecimento. Isso se dá porque a arte subsidia a aprendizagem, pois, entre outras contribuições, favorece o desenvolvimento da capacidade de interpretação, como bem expressa a pioneira em arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa (2016), que afirma: *“Ao interpretar, você amplia a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, que vai aplicar em qualquer área da vida”*.

Essa experiência que originou o média-metragem *Desaparecidos*, expandiu nosso olhar, evidenciando que práticas artísticas educacionais fortalecem a autoestima, a construção identitária, assim como o reconhecimento do indivíduo como cidadão de direitos. A partir dessas constatações, surgiram inquietações sobre as possibilidades de replicar a experiência e a semelhança nos resultados a serem apresentados. A experiência de **Para Onde Vão As Almas**, confirmou que a proposta educacional de vivência audiovisual dava bons resultados em termos de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e noção de coletivo, além de ampliar o senso crítico. Mas, ainda havia muitas questões, como: era possível desenvolvê-la em outros espaços educacionais? Com estudantes com perfil diferente? Temos que os jovens que participaram das oficinas do PROVA escolheram o espaço alternativo de educação e, conseqüentemente, já possuíam um olhar diferenciado para algumas questões sociais, principalmente as relacionadas ao setor educacional, o que, por exemplo, não se verificava

nos estudantes de outras unidades escolares como as escolas públicas estaduais do estado de São Paulo.

Durante um tempo, essas inquietações permaneceram sem respostas. Entretanto, em 2004, aceitamos o convite de um amigo, André Del Corso⁴⁷, para submeter o currículo e participar de um processo seletivo da escola particular Colégio Ápice⁴⁸, houve o início da busca por resposta. A vaga era para docente de Língua e Literatura Portuguesa. Esse processo representou nosso retorno à atuação no Ensino Básico (segmento educacional com o qual trabalhamos em momentos anteriores⁴⁹) e ao espaço de Educação Formal.

Durante os anos de trabalho como docente no Ápice, desenvolvemos vários projetos, a maioria relacionado à literatura, escrita criativa, teatro e mediação/recepção fílmica. A escola tinha em seu cerne uma proposta ampla de educação que valorizava as atividades extracurriculares, principalmente as que contribuía com a formação de repertório cultural. Essas atividades costumavam acontecer no contraturno das aulas. Então, no período da manhã, ministrávamos as aulas de Língua e Literatura Portuguesa, no vespertino desenvolvíamos os projetos.

Ao longo desse trabalho, na proposta de mediação/recepção fílmica, os estudantes refletiam acerca do fazer fílmico, abordando a linguagem cinematográfica, a criação, a enunciação, a representação do real e a recepção crítica. Nessas atividades, a seleção dos filmes era realizadas pelos alunos e a única regra determinada pelo grupo era que os filmes deveriam ser nacionais. Embora a participação dos estudantes e o interesse em cinema era muito grande, nesse espaço não desenvolvemos o PROVA, pois os alunos do colégio tinham muitas atividades extras, (as quais tomavam tempo) e uma boa base cultural em casa. A maioria, com algumas exceções, era composta por filhos de pais com formação no Ensino

47 Na época coordenador geral da Escola Particular Ápice, mas também formado no curso de Química pela Unicamp.

48 Colégio particular localizado no Distrito de Barão Geraldo em Campinas (SP) e que possuía uma proposta educacional alternativa, que valorizava a formação cultural e científica de seus estudantes.

49 Já havíamos trabalhado com esse nível educacional no final dos anos 80 e início de 90 (ensino fundamental I) na rede pública e privada, respectivamente no município de Vera Cruz (SP) e Assis (SP), por conta da formação técnica do antigo magistério. Depois, após a graduação em Letras, em meados do mesmo ano, atuamos no Colégio Emmanuel, no município de Indaiatuba (SP), onde tivemos uma passagem rápida.

Superior e boas condições econômicas. Logo uma proposta como a do projeto em questão era prescindível.

Contudo, quando da “Era das tecnologias de comunicação e informação na escola” foi inevitável pensar uma proposta educacional que integrasse a interface Educação, Cultura e Mídia. Assim, desenvolvemos um novo plano, ainda embrionário, nos anos de atuação no Colégio Ápice (2004-2007). Esse ganhou contornos mais firmes somente em meados de 2007, quando o nosso Grupo (Ggnoski) ministrou oficinas a algumas crianças e jovens estudantes da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, no espaço da Casa de Cultura Itajaí⁵⁰ I e II. A essa proposta educacional chamamos de Educam (Projeto de Educação, Cultura e Mídia).

Nesse contexto, respondemos à questão sobre a possibilidade de desenvolvimento do PROVA em outros espaços, e sim, era possível. Todavia isso dependeria muito do envolvimento dos grupos de estudantes, pois afinal a partilha de conhecimento acontece mediante a produção colaborativa e, isto, depende do interesse e da disposição do grupo (comunidade escolar e do entorno) em dividir os saberes. No colégio Ápice, que era uma instituição adepta da proposta de educação integral, fazia parte do currículo e das atividades oficiais, as discussões teóricas sobre as artes visuais e audiovisuais, bem como questões sociais importantes como preservação ambiental, economia sustentável e formas de redução da desigualdade. O Projeto Educam enquadrava-se com a proposta educacional desse colégio, pois favoreceria a conexão dos jovens com os agentes sociais, bem como com os projetos locais, que propunham atuações em defesa do meio ambiente, como o Movimento Sonha Barão, a ARIE Mata de Santa Genebra, a Cooperativa de Reciclagem do Real Parque, entre outros.

A oportunidade de experienciar o PROVA em outro tipo de espaço educacional, veio através do convite do Bruno Bernardo Galindo Lopes⁵¹, profissional atuante na Fundação Bradesco de Campinas-SP. Ele propôs apresentar nossas oficinas como parte das atividades comemorativas dos 30 anos da instituição em questão. A **Experiência Fundação Bradesco Construindo o Futuro** (2005), realizada com estudantes do Ensino Básico foi marcante.

50 Esse espaço era localizado na macrorregião do Campo Grande, em Campinas (SP).

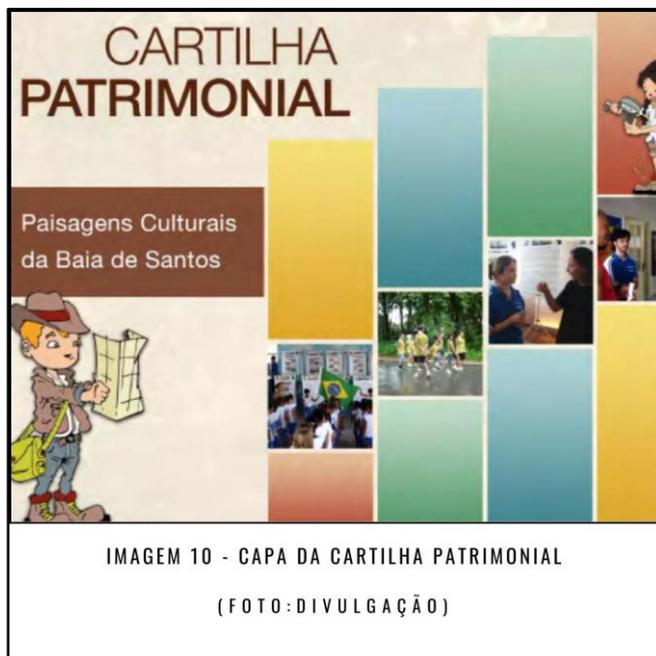
51 Formado em Matemática pela Unicamp, foi à época Coordenador Administrativo do Cursinho do Sindicato e professor de física da Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco de Campinas-SP.

Primeiramente, porque foi realizada em um espaço de Educação Formal, depois porque a escola fica no bairro Jardim do Lago, uma área periférica do município de Campinas. Por tal motivo, ela recebia como estudantes algumas crianças e jovens do entorno. Realizar as oficinas do PROVA nesse espaço e com parte do público pertencente a uma região de vulnerabilidade, foi revelador, compreendemos que esse era o público com o qual nos identificávamos.

No decorrer dos anos seguintes, após a saída do *Ápice* (2007) e do *Cursinho do Sindicato* (2005), retomamos nossos estudos e os trabalhos na área de cinema. Nesse período participamos das gravações das obras **O Menino da Porteira** de Jeremias Moreira (2009) como assistente de câmera (estágio), e **Topografia de um desnudo** de Teresa Aguiar (2009), na parte de pesquisa e elenco de apoio. Ainda, nos formamos na área de comunicação, no curso técnico de Radialismo - Operação de Câmera (2008), oferecido pela Escola Paulínia Magia do Cinema (Paulínia-SP), realizado e certificado pelo Senac/SP. E, em simultâneo, ampliamos nossa atuação com o Grupo Ggnoski, produzindo diversas oficinas em espaços culturais de Campinas e região. Nesse período, também nos envolvemos com atividades de pesquisa e divulgação científica, transpondo textos científicos para materiais pedagógicos voltados para as comunidades participantes⁵², como parte da equipe multidisciplinar da empresa Documento⁵³ (2010/2011), instituição brasileira especializada em Programas, Planejamento e Gestão de Patrimônio Cultural.

52 Considerando que para Brandão (2007, p.2): *“O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais [e que]. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular, [podemos definir comunidade participante como] comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares.*

53 Composto pelas empresas “Documento Antropologia e Arqueologia”, “Documento Projetos e Planejamento”, “Documento Ecologia e Cultura” e pela Startup Doc.Cod, o grupo, que tem sede em São Paulo, desde 1987, acumulou 30 anos de experiência nos mercados de análise em risco cultural, pesquisa e gestão em Arqueologia e Patrimônio Cultural. Ao longo deste período, as empresas do grupo gradualmente expandiram o “offering” para a gestão do patrimônio cultural, diplomacia cultural e projetos em Governança do Meio Ambiente Cultural. O grupo Documento tem compromisso em realizar pesquisas científicas dentro dos conceitos de Ciência Aplicada e Ciências da Sustentabilidade, alinhadas a boas práticas nacionais e internacionais. Inclusão com Inovação Social; Ciência Aplicada em Patrimônio Histórico, Cultural e Etnohistórico. Disponível: <https://rocketreach.co/documento-antropologia-e-arqueologia-profile_b44d9f80fd248077> Acesso 05/05/2024.



É importante destacar aqui que a consciência de que o nosso trabalho com o Projeto PROVA, configurava divulgação científica e cultural, aflorou após esse trabalho com a Empresa Documento. Até então, não pensávamos no significado de propor leituras de textos literárias e multissemióticos e/ou obras teóricas, ainda que traduzidas por nós, no intuito de formar repertório e/ou embasar a abordagem temática para a escritura dos roteiros. Ensinávamos as bases da pesquisa científica e a estrutura dos gêneros textuais artigo científico e artigo de divulgação científica. Contribuímos com a disseminação de ciência e cultura, mas a consciência plena da importância da divulgação da ciência, compreendida como um dos valores primordiais das sociedades democráticas, aconteceu somente em 2010.

No ano de 2011, continuamos na empresa Documento e retornamos à Educação Formal, como docente contratada (Categoria O⁵⁴) de Língua e literatura Portuguesa, na Escola Estadual Carlos Alberto Galhiego, localizada no, hoje, distrito do Campo Grande, em Campinas (SP). Voltamos para a região que conhecemos em 2007, quando ministramos as oficinas de audiovisual do Projeto Educam, na casa de Cultura Itajaí I e II. Nosso trabalho na Rede Pública de ensino, até 2009, foi esporso. Ministrávamos aulas dois ou três anos e nos afastávamos por conta de outras atividades.

Quando identificamos o público, com o qual gostaríamos de trabalhar, uma inquietação de longa data voltou a incomodar: por que as crianças e jovens com os quais trabalhávamos – principalmente nos espaços do Cursinho do Sindicato – eram jovens que finalizaram o Ensino Básico ou estavam em fase término mas, uma maioria, apresentavam defasagens educacionais profundas, que afetavam os níveis de leitura e o domínio da língua escrita?

Deparar com essa situação no pré-vestibular gerava forte perturbação, pois sabíamos que as políticas públicas dos últimos anos descaracterizaram a escola enquanto lócus do saber, mas era difícil compreender como conhecimentos básicos não estavam sendo transmitidos.

54 Os professores contratados para trabalharem na rede pública do Estado de São Paulo são denominados Categoria O. Eles estão sob o regime temporário instituído pela Lei 1.093/2009. Esses docentes atuavam, à época por 2 anos, atualmente por até 3 anos – prazo do contrato – em unidades vinculadas à secretaria. Anualmente, os docentes participam das atribuições de aula. Ao término do contrato, esses profissionais passam por um período de quarentena para que possam celebrar outro contrato com a SEDUC. Disponível: <<https://www.pebsp.com/seduc-sp-inscricao-para-contratacao-de-professor-categoria-o-2024/>> Acesso 01/04/2024.

Em nossa profissão passamos por algumas instituições escolares, a exemplo citamos: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA, antigo CEES) Paulo Decourt (2001/2002) e as Escolas Estaduais Barão Geraldo de Rezende (2001) e Álvaro Cotomaci (2009). Já havíamos percebido que um número representativo de estudantes não dominava a escrita e a leitura, embora estivessem no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio. A questão que emergia para nós era: como era possível adolescentes e jovens escolarizados apresentarem dificuldades de leitura e compreensão de texto, quando o currículo estabelecia a alfabetização nos Anos Iniciais? Essa questão foi respondida quando decidimos atuar de forma mais compromissada na Rede Pública de ensino e, para tanto, ingressamos no Serviço Público no cargo de Professor de Educação Básica II da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo edital de 2010. Enquanto aguardávamos a chamada para assumir vaga, continuamos como categoria O e, nessa condição, conhecemos a unidade escolar onde, futuramente, desenvolveríamos a 4ª edição do PROVA. Foi nesse momento também que conhecemos os estudantes com os quais trabalharíamos, os quais, naquele momento cursavam a antiga 6ª série (atual 7º Ano).

No decurso dos anos de 2009 a 2012, a questão sobre a defasagem de leitura e escrita dos estudantes foi elucidada, pois testemunhamos os resultados negativos da implantação da Política Educacional de Progressão Continuada, equivocadamente relacionada diretamente à aprovação automática. Ela criou um regime de avanço em ciclo, mas com perda de conhecimentos básicos. Em outros termos, as crianças e jovens eram e, nesse momento, ainda são aprovados sem que tenham adquiridos conhecimentos mínimos, conforme observamos e refletimos no exposto no *Capítulo 1 – Projeto Prova: Concepções, Implementações e Diagnósticos Iniciais*, tópico 1.3 – *Limitações e sequelas das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 90*, da presente dissertação.

Finalmente, em 2013, após um ano trabalhando na Escola Estadual Professora Glória Aparecida Viana, igualmente localizada na periferia de Campinas, na macrorregião do Campo Grande, assumimos nosso cargo como docente de Língua e Literatura Portuguesa, na Escola Estadual Professor Carlos Alberto Galhiego, agora na condição de efetivos.

Conforme mencionamos anteriormente, o quarto momento de desenvolvimento do Projeto ocorreu nessa escola, nos anos de 2013, 2014 e 2015, tendo 4 momentos distintos, segmentados de acordo com a parceria e local de realização. A experiência XXXV *Vertov's e*

uma câmera à mão foi a nossa escolha para esse estudo de caso pelas razões apresentadas na introdução deste trabalho.

As nossas turmas foram atribuídas pela direção da escola, pois não pudemos estar presentes no processo. Recebemos 5 turmas, 2º. Ano A, B e F (Ensino Médio/Noturno), 7º Ano A e 8º Ano F (Ensino Fundamental/Matutino). Com as turmas do noturno não foi possível desenvolver a atividade extracurricular, naquele ano, porque raramente conseguíamos dar as aulas em tempo real, devida a ausência de professores que, por diversas razões, dentre elas as licenças médicas, faltavam sem aviso prévio. Por conseguinte, precisávamos ministrar aulas em mais de uma sala ao mesmo tempo. Na contraposição, no período matutino, as aulas aconteciam dentro da normalidade.

No nosso primeiro contato, em 2011, a turma nos foi apresentada como um grupo indisciplinado, dada a práticas constantes de *bullying*. O que era um fato. Ao longo do ano, para trabalhar as relações interpessoais fazíamos roda de conversa e, chegamos a desenvolver um projeto de fotografias para a Feira de Ciência e Cultural da escola, o que culminou em uma exposição fotográfica.

As divergências entre o grupo datavam da época do ensino infantil (na E.E. Campo Grande II), por isso, conseqüentemente, o projeto fotográfico não foi o suficiente para resolver em definitivo o conflito, mas terminamos o ano com uma melhora pouco significativa. Um ano depois, quando retornamos, as relações haviam piorado. Independente dos conflitos entre eles, nos dávamos bem. A turma já me conhecia e sabia que minha marca docente era estar aberta às contribuições deles. O que provavelmente contribuiu para que se sentissem a vontade para propor atividades e projetos. Por isso, quando em abril daquele ano expuseram o desejo de produzirem curtas-metragens, foi compreensível.

Existiam muitas razões para o interesse deles no audiovisual, entre as quais elencamos o Polo de Cinema de Paulínia, inaugurado em 2008, com as gravações do filme **Topografia de Um Desnudo** de Teresa Aguiar que, naquele momento, era pura efervescência. Suas produções ocupavam os noticiários locais amplamente, além disso, o uso das tecnologias de informação e comunicação dentro das escolas contribuiu para o investimento, por parte do governo, em salas de informática, aparelhos de reprodução de mídia (DVDs e Blu-ray), projetores, aparelhos sonoros e televisores, que levaram o cinema para dentro da escola. A maioria das unidades, ao menos, uma sala de multimídia.

As produções dentro das escolas eclodiram. Não fomos os únicos nesse intento, em virtude de projetos educacionais desenvolvidos com docentes das redes pública e privadas de ensino, em Campinas destacaram-se duas iniciativas, as oficinas da EMCEA (Escola Municipal de Cultura e Arte) e da Kinoforum, a escola tornou-se um local possível para produção audiovisual enquanto ferramenta de aprendizagem. O próprio Governo Federal havia lançado propostas educacionais que contemplavam o audiovisual dentro desses espaços. Dentre as iniciativas destacamos duas: o projeto *O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*⁵⁵, e *A Escola em Cena* (dança e teatro, em parceria com o SESC) e, a iniciativa mais significativa, a promulgação da Lei nº 13.006, de 2014, pela presidente Dilma Rousseff, que inclui filmes nacionais dentro do currículo das escolas públicas brasileiras.

4.2 - Sobre a Experiência Vertoviana no Galhiego

A partir do aceite da proposta por todos nós (turma e docente), em reunião pedagógica, apresentamos a ideia ao corpo docente e à direção da escola. Houve certa animosidade por parte de alguns, outros mais gentis vieram explicar que naquele espaço esse tipo projeto não daria certo, mas surpreendentemente, a diretora - Sirlei De Oliveira Bassi - adorou e apoiou, pediu apenas a escritura de um projeto, cujo texto já tínhamos escrito, apenas entregamos. Com a permissão, ainda restava consultar os pais. Nesse propósito, aproveitamos a reunião bimestral para, com os representantes da sala expor a proposta. Alguns pais ficaram apáticos, outros céticos e, para alívio nosso, alguns empolgados, esses foram os primeiros a abraçar a ideia. A partir daquele momento, nossas aulas que eram seis por semana, passaram a ser divididas, pois nos comprometemos junto à direção que o conteúdo seria ministrado regularmente, sem prejuízo na aprendizagem. Havia na comunidade escolar uma preocupação com o índice⁵⁶ e logo eles teriam prova no final do ano. Temiam que o Projeto, caso desse certo, desviasse a atenção dos alunos dos estudos. Tal preocupação se dava porque, vinculado aos resultados da prova e à evasão escolar, era

55 De acordo com Mogadouro (2011), lançado em 2008, foi uma das três iniciativas do Programa Cultura é Currículo, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), as outras duas são Lugares de Aprender – A Escola sai da Escola (visitas a museus, institutos de artes e cultura, parques etc.)

56 No objetivo de responder ao fomento internacional, o Governo Federal instituiu a Prova Saeb (Sistema de Avaliação da Educação básica) e o Estadual o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), no caso de São Paulo.

estabelecido o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e este era usado para definir os profissionais e unidades escolares que receberiam a bonificação por resultado.

Para fins didáticos, dividimos as aulas da semana, de forma a reservar 2 aulas para o estudo da gramática em textos, 2 para literatura e escrita e 2 para as oficinas. Nessas, definimos como objetivos iniciais:

- Aprimorar a Leitura e Escrita
- Diminuir a defasagem de aprendizagem.
- Alinhar o PROVA e o currículo;
- Resolver os conflitos da turma;
- Contribuir com a redução da evasão;
- Ressignificar a escola de forma a despertar o sentimento de pertencimento;

A turma do 8º Ano F (9º Ano) de 2013, apresentava algumas mudanças em relação a turma de 2011, embora a maior parte dos alunos era a mesma, alguns se transferiram de unidade escolar, ao passo que outros ingressaram nesta. Dentre os novos tinham jovens analfabetos funcionais e um na fase silábica.

O desafio era: como trabalhar a leitura nesse universo diversificado? Começamos por propor, como lição de casa, a leitura de alguns textos, sem cobrança de fazer resumos, ou comprovar de algumas formas o exercício realizado. Nessa fase, esperávamos que as famílias ajudassem com a leitura no ambiente doméstico, o que não aconteceu. Na sala de aula, fazíamos roda de conversa, porém os que não conseguiram ler ficavam a parte, geralmente bagunçando, fazendo brincadeiras uns com os outros. Esse comportamento começou a atrapalhar e causar brigas. A verdade é que nos primeiros dias, nada parecia dar certo.

Depois de duas semanas, resolvemos mudar o método e convidar participantes da edição anterior do PROVA para dividir sua experiência. Escolhemos o pátio da escola como local para esse evento. Após a partilha de experiência, notamos que algumas coisas mudaram. Retomamos a leitura, partindo de um texto presente no livro didático: *Venha ver o pôr do sol* de Lygia Fagundes Telles, mas desta vez de forma colaborativa. Nesse conto, os elementos da narrativa ficam evidentes e é mais fácil visualizar a estrutura e apreender as bases da escrita criativa. Para não expor os que não dominavam o processo de leitura/escrita, deixávamos que

as apreciações fossem voluntárias, a continuidade do processo de leitura, consequentemente, ia da iniciativa de cada um. Aos poucos, mesmo os que não conseguiam ter fluência, começaram a ler pequenos trechos. No início do processo os colegas riam, nós chamávamos a atenção, sempre propondo o diálogo, em dado momento, eles mesmos se corrigiam e, surpreendentemente, terminamos maio com um grupo mais coeso. Era hora de montar os Grupos de trabalho (Gts).

Os Gts foram organizados por eles, com liberdade para escolher com quem trabalhar. Pequenos conflitos ocorreram e precisaram ser intermediados, o que acontecia de forma alternada, às vezes por nós e em outras por eles.

Para compreenderem que as ideias não são inéditas, ou seja, brota do nada, estudamos a obra *Pós-escrito ao Nome da Rosa* de Humberto Eco. Esse livro ajudou a compreender o processo de escrita e construção dos elementos narrativos (personagens; narrador; tempo; cenário/ambiente; enredo; conflito/ação). Discorremos sobre a obra e realizamos exercícios de criação. Um deles, pressupunha observar transeuntes na frente da escola, antes de entrarem e apresentar possibilidades sobre eles, como nome, profissão, idade, para onde estariam indo, família, que vida poderiam levar.

Nesses exercícios começamos a observar o aumento na participação dos estudantes que apresentavam defasagem escolar. Muitos não dominavam a escrita, mas encontraram seu jeito de participar, uns apresentavam seus resultados oralmente, enquanto outros preferiam desenhar. Aos poucos, todos foram se envolvendo. Pequenas tarefas escritas, que exigiam marcar palavras isoladas, foram dadas a esses estudantes. Da nossa parte, aproveitávamos para trazer as decisões da semana impressas e entregávamos a eles para que fizessem a cópia no caderno, de modo a exercitar a escrita.

Aos poucos, a medida em que avançávamos, o grupo começou a assumir o protagonismo no Projeto. Eles alternavam na liderança e aquele que não conseguia fazê-lo, exercia autonomia na execução de algumas tarefas, como as pesquisas. Essa equipe sugeria nomes e profissionais interessantes para a equipe do documentário entrevistar, eles também contribuíram com a escrita de documentos para pedir autorizações de espaços de gravações, levantamento de questões para serem feitas, entre outros.



IMAGEM 12 - ENTREVISTA: PROF. DR. VALERIANO COSTA DO
CESOP/UNICAMP

(FOTO: CÁSSIA BELINI
ARQUIVO DO GGNOSKI)

A turma começou a colaborar mais e usavam os intervalos para definir ideias e fomentar reflexões, inclusive com colegas que não eram da classe deles. Foi assim que alguns novos membros, de classes diferentes, contribuíram de forma indireta e, depois, como elenco de apoio e/ou dando sugestões de lugares para gravar, entre outras participações. A comunidade escolar começou a se envolver. Os pais também começaram a enviar recados oferecendo ajuda, davam o *feedback* sobre os avanços dos filhos nos estudos, uma mãe ficou feliz relatou sua alegria porque o filho fez a sua lista de compras (esse jovem não estava alfabetizado, começamos a desenvolver sutilmente atividades extras, algumas entregávamos impressas, como lição de casa, em sua maioria partíamos de pequenos textos ligados aos temas discutidos nas aulas e que ele demonstrara maior interesse), infelizmente, por motivo de mudança, não ficou conosco até o final do ano. As participações aumentaram bastante, inclusive sugeriam temas para os roteiros etc.

Quando finalmente entramos na questão básica: a linguagem cinematográfica, a estética fílmica e, obviamente, a estrutura do roteiro, tivemos que embasar essas etapas e, para tanto, estudamos capítulos dos livros: *A Linguagem Cinematográfica* (2003) de Marcel Martin⁵⁷, *Direção de Câmera: um manual de técnica de vídeo e cinema* (1999) de Harris

57 MARCEL, Martin. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p.279.

Watts⁵⁸, *On camera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC (1990)*⁵⁹, também de Watts, entre outros.

A partir das leituras e discussão dos capítulos selecionados, eles se reuniam nos grupos de trabalho e, depois, trocavam ideias no grupo macro. Os conflitos continuaram a ocorrer, mas agora tinham um diferencial, sempre estavam relacionados ao trabalho no Projeto e/ou assuntos relacionados à escola e as disciplinas, as ofensas pessoais, desrespeito ou preconceitos não aconteciam mais. Agora as pequenas desavenças eram mediadas por eles e rapidamente se dissipava, porque alguns aprenderam a propor soluções.

Nessa altura, já sabíamos que era hora de buscar parcerias com os colegas da unidade novamente. Com a professora de artes da turma o diálogo não fluiu e a justificativa dada foi a de que ali não era espaço para produção de obra artística, mas para a teorização de alguns aspectos das artes visuais, conforme a proposta estabelecida no Currículo Paulista, portanto priorizando o ensino do desenho e algumas noções de música. O que nos remeteu ao ensino de arte do início do século XX.

Contudo, encontramos apoio em uma docente de artes de outra unidade escolar, que à época ministrava aulas na Escola Estadual Professora Laís Bertoni Pereira. Ela realizou as oficinas oferecidas pela equipe do Kinoforum⁶⁰ e estava naquele momento produzindo curtas com seus alunos. Estabelecemos contato e tivemos uma troca muito produtiva. Outra surpresa foi a chegada da professora de artes do noturno – Ana Paula Ubli -, que era formada em artes cênicas pela UFOP e tinha uma rápida passagem pela preparação de elenco do programa televisivo *Malhação*. A parceria com ela foi um ganho imenso para o Projeto pois ela abraçou a ideia e assumiu a preparação de elenco, sempre dividindo seus conhecimentos com muita dedicação. Conseguimos, também, a parceria com os professores da área de Educação Física: Edvaldo de Sousa Dias e Neuclides Barbosa da Silva (Neo) que contribuíram de diversas

58 WATTS, Harris. **Direção de Câmera: um manual de técnicas de vídeo e cinema**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1999.

59 WATTS, Harris. **On camera: o curso de produção de filme e vídeos da BBC**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1990.

60 Criada em 1995, a Associação Cultural Kinoforum, entidade sem fins lucrativos, realiza atividades e projetos que apoiam o audiovisual brasileiro e promove ações de formação cidadã com foco na inclusão cultural e social. Disponível: <<https://kinoforum.org/quem-somos/>> Acesso em 02/04/2024.

formas, desde cedendo aulas para a exibição dos filmes estudados até interpretando personagens.



No decorrer desse processo a nossa diretora aposentou-se e uma nova foi designada para a unidade: a diretora Silvia C. Alixame Duarte, que decidiu pela continuidade do PROVA IV. A nova coordenadora pedagógica do Fundamental - Vanessa Garcia - era jovem e muito animada, contribuiu bastante com a proposta educacional, e inclusive atuou em um dos curtas.



IMAGEM 14 - COORDENADORA VANESSA GARCIA EM CENA

(FOTO: CÁSSIA BELINI
ARQUIVO DO GGNOSKI)

Garcia também foi responsável pela abertura da escola aos sábados, pois ia pela manhã só para que pudéssemos usar (ainda não fazíamos parte do Programa Escola da Família, entramos depois). Esses encontros eram necessários porque muitas pessoas da comunidade e responsáveis que se envolveram com o Projeto trabalhavam pela semana.

Na medida em que o projeto PROVA avançava, foram surgindo parceiros na unidade. Contamos com o apoio dos docentes Alexandra Moreira (química) e Maria Judith Ismael Righi Gomes (ciências), que à época fazia doutorado no IEL/Unicamp e ajudou muito, principalmente elucidando a lógica do espaço e as razões das pequenas resistências que ainda persistiam ao nosso trabalho. Na contramão, os pais começaram a participar mais e buscavam auxiliar no que era possível, como conseguindo apoio da diretora da Escola de Educação Fundamental I Campo Grande II, que fazia parte do Programa Escola da Família e que disponibilizou o espaço para nosso uso. Algumas mães se responsabilizaram quanto as refeições nos *Set* de filmagens, enquanto pais/tios/irmãos, entre outros, que iam nas oficinas de fim de semana e no *Set* ajudaram operando os equipamentos.



IMAGEM 15 - PAI AJUDANDO COM O ÁUDIO,

(FOTO: CÁSSIA BELINI
ARQUIVO DO GGNOSKI)



IMAGEM 16 - MÃES PREPARANDO OS LANCHES

(FOTO: CÁSSIA BELINI
ARQUIVO DO GGNOSKI)



IMAGEM 17 - DIRETOR FERNANDO E A IDEALIZADORA DA EXPERIÊNCIA XXXV VERTOV'S, LARISSA KIMBERLY, ATRÁS TORATO
(FOTO: CÁSSIA BELINI ARQUIVO DO GGNOSKI)

Entre as obras assistidas e discutidas, estavam os seguintes filmes selecionados pelo coletivo: Um homem com uma câmera na mão (*Man with the movie camera*) de Dziga Vertov (1929); indicação nossa e de outros docentes e do participante da edição anterior do PROVA que ministrou palestra, *Super 8* direção de J. J. Abrams e produção do Steven Spielberg (2011), e *Cinco vezes favela agora por nós mesmos*, direção coletiva (Cadu Barcellos, Cacau Amaral, Wagner Novais, Luciano Vidigal, Rodrigo Felha e Luciana Bezerra) de 2010, ambos sugeridos pelos grupos de trabalho (GTs).

Na exibição do longa-metragem *Um Homem Com Uma Câmera na Mão* ficamos apreensivos, pois não sabíamos se a linguagem teria sentido para jovens da faixa etária de 14/15 anos, entretanto eles gostaram a ponto de escolherem o título da experiência que viviam traçando diálogo com a obra de Dziga Vertov (Denis Arkadyevich Kaufman), conforme já explicado anteriormente. O filme *Super 8* serviu de inspiração para o intertexto com a obra de Vertov, pois trata-se de uma produção que dialoga, no propósito de homenagear, com a película *ET - O Extraterrestre*, filme clássico dos anos 80, dirigido e produzido por Steven Spielberg. Por fim, *Cinco vezes favela agora por nós mesmos* (2010), dirigidos por jovens residentes nas favelas do Rio de Janeiro, e produzido por Cacá Diegues (cineasta de referência, um dos fundadores do cinema novo) e Renata de Almeida Magalhães, tocou o grupo de uma forma diferente. Essa obra apresenta 5 enredos: *Fonte de Renda; Arroz e Feijão; Concerto para Violino; Deixa Voar e Acende a Luz*. Nela todas as histórias têm a

favela como base, seja como cenário onde o enredo se passa, seja como local gerador de conflitos, ou seja, como espaço onde as desigualdades se evidenciam.

Durante a discussão, um grupo comparou a vida na favela com a vida na periferia das grandes cidades, inicialmente sem perceber que versava sobre a sua realidade. Quando o responsável pela condução da roda de conversa levantou esta questão houve um silêncio. Este revelou a falta de noção da própria realidade. O mediador, que indicou a obra, expôs seu ponto de vista colocando em discussão que jovens eles eram. Questões com residentes de área vulnerável vieram à tona, a afrodescendência também, assistimos o momento de ampliação de horizontes e identificação étnica, social, cultural, territorial, inexplicavelmente emocionados. Eles se entenderam sujeitos sociais, ficamos ansiosos para ver os caminhos que percorreríamos dali para frente. A partir dessa aula, o nível da discussão e abordagem temática mudaram.

Os grupos de trabalho se redividiram de acordo com as funções do cinema, a saber roteirista, produtores, diretores, assistentes, fotógrafos, entre outros. Atendendo as necessidades de informação reorganizou-se a equipe de pesquisa. Ao todo passamos a ter sete grupos. O grupo de pesquisa mudou totalmente a proposta inicial e, surpreendentemente, entenderam que deveriam apropriar-se dos conhecimentos disponibilizados na escola, desta forma, aproveitaram as discussões e informações transmitidas nas diversas disciplinas que expunham a data comemorativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que completava à época 65 anos, e criaram possibilidades para uma abordagem crítica por parte dos roteiristas.

Para tanto, além de apresentarem os Artigos da Declaração, pesquisaram questões sociais que afetavam a comunidade. Dentre eles ressaltaram a dificuldade de locomoção dos moradores, por causa do transporte coletivo (que não atendiam as necessidades da população), a violência urbana, que crescia destruindo famílias (por conta do narcotráfico), também ressaltaram o preconceito contra as pessoas em relacionamento homoafetivo e desrespeito ao direito de liberdade de pensamento, consciência e religião. De acordo com cada recorte temático foi escrito, respectivamente, os roteiros: Jornadas de Junho (documentário); Catarina e Victor (ficção); Unidos Pelo Destino (ficção) e Imprecação (ficção).

A equipe do roteiro Jornada de Junho, inicialmente escrevia sobre a má qualidade do serviço público de transporte na região do Campo Grande e estavam com o trabalho finalizado quando eclodiram as séries de manifestações em prol do transporte público, que atingiram várias cidades do Brasil.

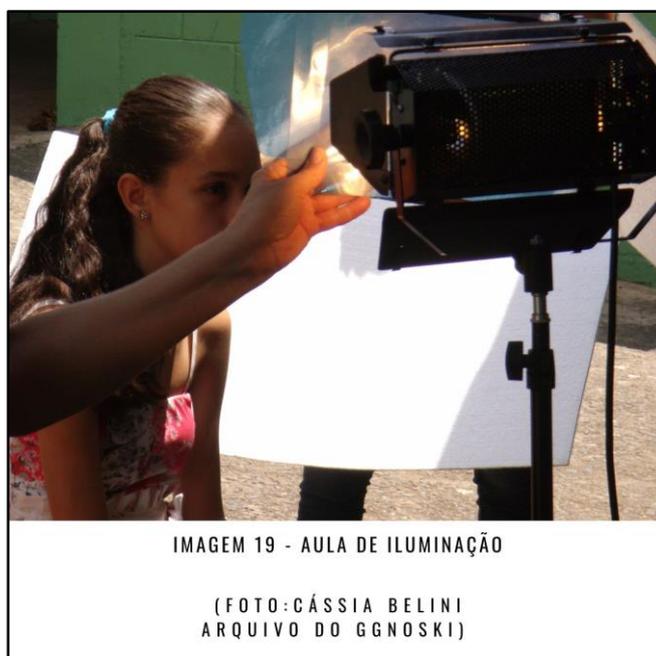


A equipe apresentou a mudança no panorama ao resto do grupo que, em comum acordo, sugeriu a reescritura do roteiro e a mudança do título para Jornadas de Junho, expressão empregada pela mídia para se referir ao evento. Embora o início dessas reivindicações tivesse como marca as críticas ao aumento abusivo das tarifas de transporte público, diante da abordagem truculenta dos policiais contra os manifestantes, foi incorporada também o fim dessa violência, a falta de investimentos nas áreas da saúde e educação foram bandeiras levantadas, entre outras.

Em meio às manifestações, a equipe do Ggnoski entrou em cena passando dicas de gravação aos que, acompanhados por parentes, participaram dos protestos. Por conseguinte, esse foi o primeiro roteiro a ter as imagens captadas. Essa equipe entrevistou o Professor Doutor Valeriano Mendes Ferreira Costa da Unicamp, pesquisador do CESOP (Centro de Estudos de Opinião Pública) da Unicamp, Raquel Honorato da Silva, à época doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora do Lapplane (Laboratório de Políticas

Públicas e Planejamento Educacional), o filósofo Amilcar d'Angelis e o fotógrafo social que acompanhou as mobilizações em Campinas, Beerth de Souza.

Em simultâneo a essas gravações, Cássia Belini ministrou aulas sobre fotografia e direção de arte e Bruno Torato sobre fotografia para cinema, câmera, iluminação e um pouco de captação de áudio; Ana Paula Ubli deu as primeiras noções de atuação para a câmera. Torato, disponibilizou sua câmera (7D) para a captação das imagens e nós disponibilizamos nossos equipamentos de captação de áudio e iluminação. Alguns parentes e amigos dos educandos, em conjunto com membros da comunidade, contribuíram com a equipe de produção, buscando recursos materiais, locações, disponibilizando transporte, entre outros.



Nesse ponto, já é possível observar que o desenvolvimento do *XXXV Vertov's e uma câmera à mão*, foi uma práxis baseada no ecossistema comunicativo, pois exigiu uma quebra de paradigma. Estávamos atuando em um espaço democrático, no qual todos os envolvidos tinham voz. A criação fílmica através da partilha de conhecimento, de coautoria, de tomada de decisões coletivas, garantiu o resultado. Todavia, compartilhar a caminhada exigiu a articulação entre as linguagens que permeiam o ambiente escolar e as práticas artísticas. Assim, encontrar no coletivo o ponto de complementação entre a linguagem verbal e as artes, foi um processo longo e prazeroso, pois como expressa Ana Mae Barbosa (2016):

As artes são linguagens que complementam a linguagem verbal. Suzanne Langer, especialista em filosofia da arte, diz que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional. A linguagem presentacional é aquela que você não consegue traduzir em outras linguagens. Ela está presente na arte, que articula a vida emocional do ser humano. Um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca. Tirar o aluno da cadeira significa expandir seus sentidos. (BARBOSA, 2016, p.2-3).

Quando o binômio Arte-Educação é colocado em prática, a concepção de Ensino/Aprendizagem se amplia. De acordo com Barbosa (2010), a arte deve estar além de uma disciplina, mas ser também uma ferramenta para a aprendizagem de todos os outros componentes. A discente de Paulo Freire, propõe um trabalho com a interface Arte/Educação, para ela esta é uma forma de ensino que integra a arte ao processo educacional, promovendo não apenas a apreciação e a produção artística, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Para Barbosa (2010):

[a] arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2010, p.99).

Isso se dá, porque

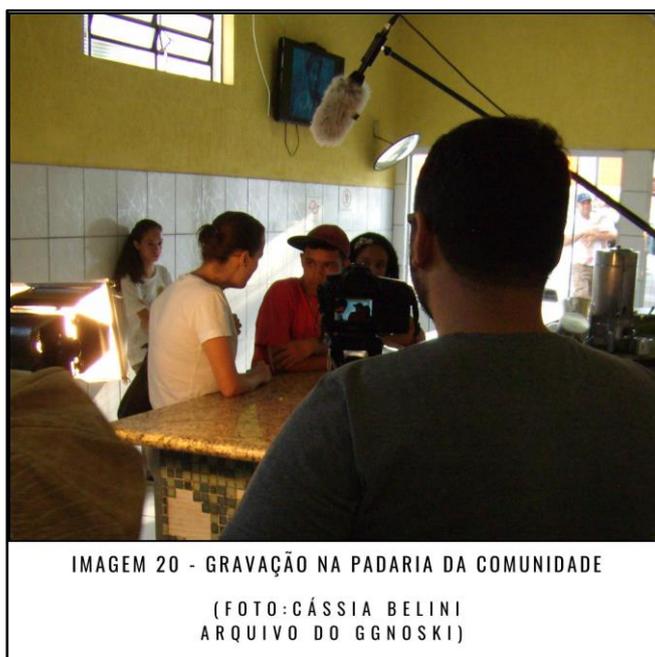
[a]través da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2010, p.100).

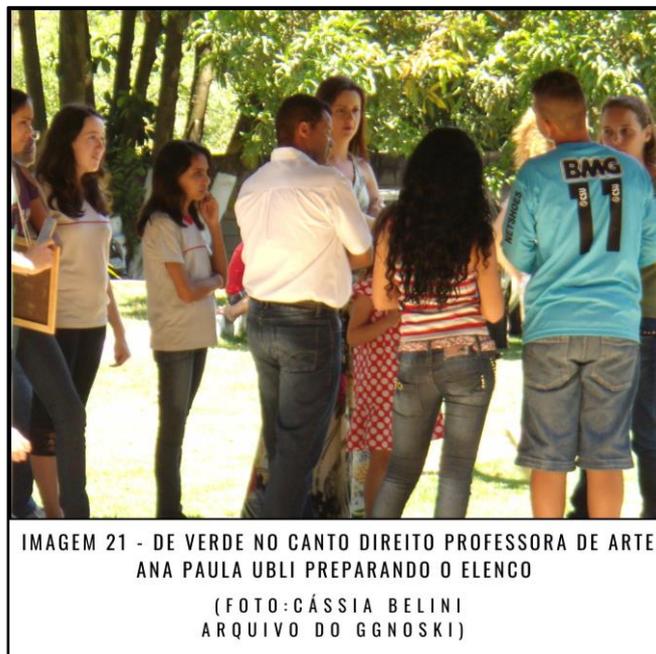
Para realizar essa proposta educacional, Barbosa desenvolveu um método de ensino por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular. Sistematizada nos anos 80, a Abordagem Triangular compreende o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do objeto artístico. As ações básicas da abordagem triangular

são: Ler; Fazer e Contextualizar (SILVA, 2016). Ler a arte, no sentido de interpretar relacionando o sujeito, a obra e o contexto, com a intenção de desenvolver o senso crítico dos estudantes, a partir da sua experiência e não com as intenções do artista e Contextualizar é tomar consciência do que foi feito, é entender o contexto histórico, social, político, econômico, cultural, enfim, todo o contexto que envolve a produção da obra de arte, traçando um paralelo com o contexto atual. Fazer a arte, trata-se da prática artística, aquisição da técnica de forma experimental, aliada à base teórica e aos conceitos assimilados na leitura e na contextualização (SILVA, 2016).

Ao longo do desenvolvimento do PROVA IV, a Abordagem Triangular esteve presente, pois considerando as características do projeto (ou seja, uma proposta de oficinas de audiovisual, interseccionar a educomunicação) e a área de intervenção da arte-educação era fundamental, tendo em vista que a essa linguagem artística dialoga diretamente com a comunicação. Segundo Silva e Viana (2019):

A Educomunicação é um conceito e uma práxis – reflexão/ação – de natureza híbrida e, na busca por reconhecer as maneiras como ela produz ações na sociedade, foram identificados alguns caminhos nomeados áreas de intervenção. Entre essas áreas há uma que trata especificamente das relações da Educomunicação com a Arte: a Expressão Comunicativa por meio da Arte. (SILVA e VIANA, 2019, p.8).





As partilhas de conhecimentos entre os profissionais da área do audiovisual e das artes cênicas (na figura da professora de artes Ana Paula Ubli e o ator convidado Caio Henrique), mais os pós-graduandos, ativistas sociais, entre outros, contribuíram com o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo entre os estudantes, os docentes, a comunidade escolar e a do entorno. Durante as gravações do roteiro Catarina e Victor, essas relações ficaram ainda mais evidentes, pois muitas locações eram externas ao espaço escolar, o que exigiu maior cooperação entre os participantes e a rede de apoio que se formou.

Durante a confecção e as gravações do curta *Unidos pelo destino*, a Abordagem Triangular foi ferramenta de aprendizagem muito importante porque ao pressupor: a pesquisa, a investigação, o questionamento e a disposição, quando ocorreram as interferências externas, o grupo soube lidar. Esse roteiro tinha como base uma história sobre relacionamento homoafetivo entre duas garotas, e durante a confecção dos roteiros, não houve nenhuma manifestação contrária ao tema ou a forma com a história estava sendo conduzida, no entanto, após três semanas de gravações, por questões religiosas, o grupo declinou e inviabilizou a finalização. Como tratava-se de um trabalho colaborativo, mesmo os insatisfeitos precisaram acatar a decisão do grupo.

Nesse enredo, dois jovens (uma menina e um garoto) se odeiam, porque ele pratica *bullying* com ela por ser lésbica, todavia após um abrigo na escola, seus responsáveis foram chamados e obrigados a assistirem aulas com eles. Durante as aulas, os pais começam a se interessar um pelo outro e acabam iniciando um relacionamento que avança para o casamento. Os dois jovens passam a residir na mesma casa e precisam rever suas posições diante da felicidade dos pais, que por sua vez terão que lidar com o olhar da sociedade para o relacionamento interétnico. Acompanhando esse processo, os filhos acabam se conhecendo e desenvolvendo um sentimento de irmandade.

A região do Campo Grande, principalmente no derredor da escola, tem por características uma quantidade razoável de igrejas pentecostais, que, já naquele momento, tinham pastores envolvidos com a política e, estes, reproduziram dentro das igrejas as ideias de extrema direita, que alimentavam atitudes conservadoras frente a diversas questões sociais. Os estudantes que professavam essa fé, sentiram-se desmotivados para continuar com o curta sobre uma temática criticada pela sua religião. Inclusive dos quatro roteiros, esse ficou sem patrocinador local, pois nenhuma empresa da região quis investir, justamente por causa do tema. Apenas a Rocta Consultoria e Assessoria Empresarial e Intermediação De Negócio e Projetos Ltda, sediada em São Paulo, colaborou.

O roteiro do curta *Unidos Pelo Destino* não foi o único cujas gravações ficaram inacabadas. O mesmo aconteceu com o *Imprecação*, que contava a história de quatro irmãos que viajam para passar um fim de semana na fazenda da família, mas um deles, acredita que a namorada (morta em um acidente) está viva e em algum lugar do local. Na contraposição, o irmão mais novo acredita que ele está vendo o espírito da Samara, enquanto as irmãs batem de frente pois, uma acredita que o mais velho, ao ser responsável pelo acidente que vitimou a namorada, está com depressão e precisa de ajuda, por outro lado a mais velha, por questões religiosas, não acredita em nada disso, espíritos não existem e depressão não é doença. Mas o demônio atua. Apesar de parecer um filme de suspense sobrenatural, na verdade a abordagem é psicológica. E a maldição em questão é a ignorância das pessoas.

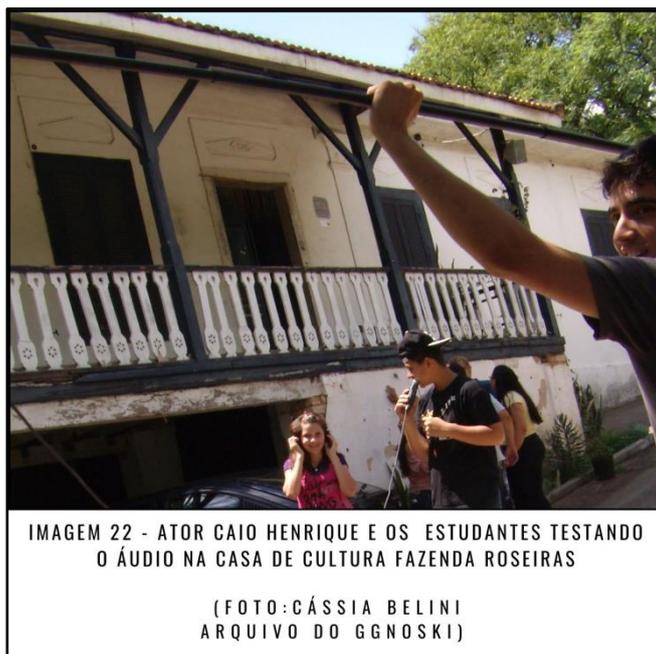


IMAGEM 22 - ATOR CAIO HENRIQUE E OS ESTUDANTES TESTANDO O ÁUDIO NA CASA DE CULTURA FAZENDA ROSEIRAS

(FOTO: CÁSSIA BELINI
ARQUIVO DO GGNOSKI)

Curiosamente, em uma relação quase metalinguística, esse roteiro também foi prejudicado pela conjuntura política que se prenunciava em discursos religiosos que descaracterizavam as religiões de Matriz Africana. As famílias se opuseram à gravação, depois de duas semanas que iniciamos, porque os membros que eram evangélicos, nesse caso não foram os pais, mas tios, primos, avós, entre outros, foram contrários ao local escolhido para a gravação: a Casa de Cultura Fazenda Roseiras, isso porque trata-se de uma casa de cultura onde os frequentadores praticam o Jongo⁶¹.

61 A Casa de Cultura Fazenda Roseiras fica no Jardim Roseira, em Campinas (SP) e desde que foi ocupada em 2008, é gerida pela Comunidade Jongo Dito Ribeiro. Localizada na região noroeste da cidade, na periferia, o espaço é um local de encontro, onde acontece ações de educação ambiental e cultura afro. É uma referência que agrega ativismos e grupos diversos. O casarão, construído no fim do século XIX, era a sede de uma fazenda que, à beira da destruição, foi transformada em equipamento público em 2007. Essa fazenda cafeeira deu origem a três bairros de Campinas: o Jardim Roseira, a Vila Perseu Leite de Barros e o Jardim Ipaussurama. Disponível: <<https://iberculturaviva.org/portfolio/es-casa-de-cultura-fazenda-roseira-um-espaco-de-encontro-e-resistencia-em-campinas/>> Acesso em 06/04/2024.



Inicialmente, ficamos preocupados como os grupos impactados por estas questões lidariam com a situação, pois a frustração era visível. Porém, as outras duas turmas propuseram um estudo das imagens que foram captadas pelos dois grupos na tentativa de pensar uma edição com o que se tinha em mãos. Aqui compreendi a potência da divulgação de ciência e cultura, pois tendo se apropriado do conhecimento acessado durante o estudo das obras estudadas, eles superaram a frustração e se voltaram para a busca de alternativas. Alguns levantaram a hipótese de selecionarmos as imagens que fossem significativas de cada roteiro, e a exemplo de Vertov produzíssemos algo experimental e sensorial. Porém, eles mesmos lembraram que uma imagem é captada para um filme com uma intencionalidade, como transformar em experiência sensorial o que foi captado para ser outra coisa? A solução era simples, mas queríamos vê-los crescer nesse processo.

Imaginamos que o grupo romperia e brigaria buscando culpando uns aos outros pelo insucesso, mas eles entenderam o que o PROVA buscava compartilhar, e uniram-se para avançar. Tínhamos na verdade um problema que precisava ser resolvido, mas tratava-se de uma produção colaborativa, que hoje compreendemos está inserida no universo da Educomunicação. Um ecossistema comunicativo, logo pressupões o exercício de processos

democráticos, dos membros da comunidade escolar e do entorno, que precisavam ser respeitados em seu olhar, independente do que os demais pensassem sobre isso. Aquelas famílias queriam valorizar os esforços dos seus jovens, mas não queriam ferir suas crenças. Tanto, que eram comum os parentes nos encontrarem e dar sugestões (novo roteiro, nova locação, grava a parte relacionamento interétnico e tirar o homoafetivo), enfim, eles se preocuparam também.

A equipe do Catarina e Victor, aliada com parte da equipe de pesquisa, percebeu que era preciso estabelecer uma estratégia de leitura para compreender como o percurso levou-os até aquele momento. Para tanto, sugeriram que o grupo do curta *Unidos Pelo Destino*, lessem e discutissem novamente o roteiro, com a participação de colegas de outros grupos. E a equipe do filme *Imprecação* deveria fazer o mesmo.

Em ambas as equipes, havia jovens que eram evangélicos e poderiam esclarecer dúvidas em relação às críticas religiosas ao roteiro. Após a nova leitura, todos expressaram que a história do curta Unidos Pelo Destino era muito bonita, mas de fato ia contra as crenças transmitidas na igreja que frequentavam, porém questionados sobre as motivações que os levaram a escolher o tema, perceberam que queriam comunicar algo, aos pais, aos amigos e, até, aos pastores, eles não achavam certo impor suas escolhas aos outros, a mensagem que queriam passar era de respeito. Independente das suas crenças, antes de tudo respeito, esse enunciado foi comunicado por um membro desse grupo e faz parte do documentário XXXV *Vertov's e uma câmera à mão (2015)*, que foi idealizado como solução para os grupos, cujos filmes ficaram inacabados. As Imagem gravadas foram usadas e eles tiveram um espaço para refletir e processar a situação. Além de usar o método científico para buscar novos caminhos, a equipe também usou a literatura que pesquisaram e os artigos que leram, principalmente sobre as estatísticas da violência contra homossexuais e lésbicas, para dialogar com as pessoas que não entenderam o propósito do roteiro, foi, provavelmente depois dessa intervenção, que o documentário foi bem recebido por todos.

Quanto à equipe *Imprecação*, depois de uma análise do roteiro e das posturas do grupo, eles chegaram à conclusão de que faltou comprometimento e estudo para terem argumentos sólidos para se posicionarem junto aos familiares, tendo em vista que os responsáveis sabiam que o espaço de gravação era a Casa de Cultura do grupo de Jongo Dito Ribeiro, porque nós avisamos com antecedência, justamente para evitar mal-entendidos.

Principiamos o projeto PROVA IV visando atender uma demanda apresentada pelos estudantes da 8^a. Série F (na nomenclatura atual 9^o. Ano), que era fazer filmes. Somente depois ampliamos nosso planejamento para atingir os 6 objetivos expostos no capítulo *Sobre a Experiência Vertoviana no Galhiego*.

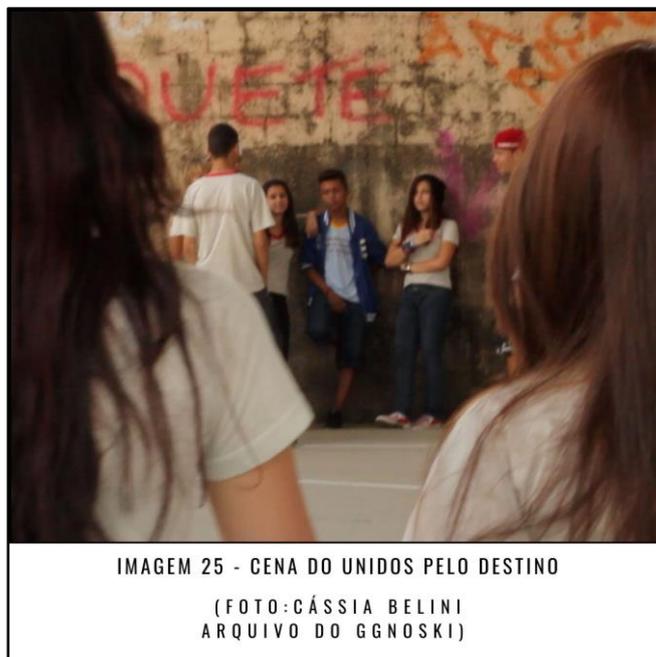


4.3 Reflexões sobre a produção colaborativa

Previamente, destacamos que tínhamos consciência de que a motivação para trazerem a demanda foi o imaginário de escola construído pelas séries juvenis acompanhadas por muitos deles, na qual os protagonistas são divididos em grupos que representam comportamento (os comuns, as *cheerleaders*, os esportistas, os valentões, os *nerds*, etc.) a exemplo citamos *Teen Wolf*⁶², a mais assistida na época, embora a classificação indicativa era 16 anos.

62 Trata-se de uma série de televisão americana desenvolvida por Jeff Davis para a MTV. A série é vagamente baseada no filme de 1985 de mesmo nome. Scott Gregorio Howard McCall, interpretado por Tyler Posey, é um adolescente que foi mordido por um lobisomem numa noite enquanto procurava um corpo junto com seu melhor amigo Mieczylaw "Stiles" Stilinski, interpretado por Dylan O'Brien, em uma floresta na cidade, Beacon Hills na Califórnia. Depois disso o jovem adolescente precisa lidar com novas mudanças, novos desafios em sua vida e principalmente salvar seus amigos de futuros perigos. A classificação indicativa de *Teen wolf* no

Na série em questão, o protagonista é um jovem comum e de pouco destaque social, no entanto passa a ter sua própria turma formada por potenciais excluídos, quando se torna um lobisomem. Devido aos poderes sobrenaturais, o grupo passa a ser os populares da escola. Aquela escola é mais interessante, dinâmica e mais atrativa do que a real. Isso foi tão marcante que algumas cenas gravadas lembram a estética e linguagem das séries.



Segundo, com a forte presença das tecnologias na escola e a popularização do cinema a partir dos anos 90, conforme estudado, a internet estava repleta de iniciativas individuais. Produtores de conteúdos que, usando os dispositivos móveis, encenavam diante da câmera e alçavam fama e dinheiro, lógico que as coisas não são fáceis assim, mas essa era a ideia vendida, a nova versão de uma câmera na mão (que te pertence), ou à mão (disponibilizada por alguém) não importava, que configurou o Cinema Novo, independente se o aparelho lhe pertence ou se está à mão (disponibilizado por alguém). Eles tinham as razões deles

O desejo de experimentar o novo é uma característica do ser jovem e essa turma tinha a favor dela a conjuntura. Conhecer a professora de artes Ana Paula Ubli, diminuiu a cisão

entre o que era imaginário e o real. A redução da distância entre quem faz cultura e quem a consome, entre a universidade e a escola, contribuiu para a quebra do paradigma da escola como instituição sem futuro. Conversar com ativistas sociais, políticos e acadêmicos, mudou a forma de sentir a realidade e, por conseguinte, a forma de ver a escola. Eles entenderam seu lugar no mundo e verbalizaram de diversas formas, inclusive defendendo a continuidade do Projeto. Quiseram um pouco mais, porque, naquela altura, sabiam que o espaço lhes pertencia e ser ativo no processo de escolhas que envolvem o mesmo era um direito. A manutenção da escola, enquanto lócus de conhecimento e divulgação de ciência e cultural, viria da intervenção social deles. Não era necessário estar no mundo imaginário das séries *teenager* norte-americanas, para ser um jovem com atuação social, eles não viviam em *Beacon Hills*, mas tinham um local que fora ressignificado, a escola, que precisava – e ainda precisa - ser salva das políticas públicas que a sucateava.

A consciência de si mesmo é o primeiro passo para a emancipação. Quando nos conhecemos, sabemos quem somos e de onde viemos, pressuposto básico para se planejar para o futuro. Percebemos que essa noção é instigada pela abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) nos processos educacionais, mas definitivamente se torna potente quando se alia a esses processos a divulgação científica e cultural. Como vimos no capítulo dedicado ao tema, a disseminação desses conhecimentos promove a compreensão dos fenômenos que nos cercam, sejam eles naturais, sociais, históricos, entre outros. Conhecer instrumentaliza o jovem para a noção de coletivo e o liberta para a ação comunicativa, potencializando a noção de lugar de fala⁶³, quando isso ocorre, ele se torna sujeito da sua história, protagonista das suas escolhas e ações, um indivíduo social, capaz de intervir e colaborar com a solução dos problemas que atinge a sua comunidade. Nesse sentido, convém ponderar essas questões, nesse momento, à luz do conceito “partilha do sensível” de Jacques Rancière (2005):

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se

⁶³ Aqui tomamos a expressão no sentido empregado por Djamilia Ribeiro (2021, p. 69), lugar de fala como lugar que ocupamos socialmente, de onde expressamos nossas experiências distintas, a partir de perspectivas diferentes. Desta forma, quando falamos em lugar de fala, estamos considerando a multiplicidade de vozes, assim quebrando com o discurso autorizado e único, que se pretendia universal. O lugar de fala é a luta para romper com o regime de autorização discursiva.

funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p.15).

Por isso:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências e incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Existe, portanto, na base da política, uma “estética” que não tem nada a ver com a “estetização da política” própria à “era das massas”, de que fala Benjamin. (Ibidem, p.16).

A partilha do sensível é um conceito importante para a reflexão proposta nessas páginas, pois o autor relaciona a arte, política e a estrutura social. A arte enquanto uma prática política, uma vez que participa da organização do sensível, determina a maneira como a realidade é apreendida, vivenciada e compreendida. Nas oficinas do PROVA IV, ficou visível como a arte estabelece novos paradigmas, pois os pontos de vistas dos educandos para a realidade onde estavam inseridos ampliou significativamente, de um modo geral, ao adquirirem novos olhares, passaram a tecer novas interpretações da realidade, em outras palavras, perceberam que podiam partilhar conhecimento, apreciar a arte e produzi-la, expressar-se através dela, compartilhando sua perspectiva da comunidade. Nesse contexto, a estética renovou-se em significados e a arte ganhou uma dimensão política.

Os jovens que participaram da experiência *XXXV Vertov's e uma câmera à mão*, cresceram em saber e partilha.

A partilha despertou no grupo uma nova percepção de si e do outro, favoreceu a ruptura com os padrões de relacionamentos que estabelece como base a competitividade, assim criando uma relação de ajuda mútua, por isso atingimos os objetivos iniciais. Houve redução da defasagem no ensino e aprimoramento da leitura e escrita porque os que estavam

avançados começaram a ajudar os que não estavam. Houve intervalos de gravações em que eles se reuniam para comentar atividades da escola e compartilhar o conhecimento.

A evasão escolar não foi evitada, pois os motivos que levam um estudante a abandonar a escola são tantos que fica difícil elencar nestas páginas, todavia, destacamos a falta de perspectiva de futuro. A escola não surge como uma opção viável, mas como um lugar de atraso. A vida do “chamado corre”, ou seja, do comércio de drogas ilícitas, que pressupõe o envolvimento com o tráfico, a substitui facilmente, por ser mais atrativa ao vender a ideia de ascensão social e econômica. Ter cultura não é um valor. Perdemos dois jovens para essa realidade. Não foi mais, porque um declinou. Soubemos quase 10 anos depois, em uma conversa descontraída com esse jovem, que ele saiu dessa vida de crime (já realizava entregas de drogas) porque o documentário *Ônibus 137* (2002)⁶⁴ de José Padilha e Felipe Lacerda, mencionado em nossas oficinas e assistido por ele em casa, o fez refletir.

Apesar da história central abordar a vida de Sandro Barbosa do Nascimento, esse jovem se ateve, em seu processo de leitura (observem a abordagem triangular de Barbosa em ação e a potência na partilha do sensível), ao momento em que o documentário mostra uma entrevista com um professor da PUC/RJ⁶⁵ que desenvolvia um estudo sobre capoeira e convidou Sandro Barbosa e seus amigos para participarem, todavia eles foram, mas a maioria não permaneceu, porém um dos jovens aproveitou a oportunidade e aparece jogando capoeira e expondo seu olhar para a situação que levou o amigo à morte. Para ele o PROVA IV, era o seu estudo de capoeira. Esse estudante participou das oficinas ao longo dos seus dois anos. Hoje, faz faculdade. História como essas sempre nos inspiram, mas nem sempre é assim.

Em 2013, na turma do 8º Ano F (9º. Ano) estavam matriculados inicialmente 40 alunos. As aulas do primeiro bimestre começaram em 01 de fevereiro e encerraram em 30 de abril, nesse intervalo dois alunos foram transferidos (no início de fevereiro), permaneceram 38 estudantes, destes 4 ultrapassaram o limite de ausência, o que significava que mais faltavam do que frequentavam as aulas. Porém, ao longo do 2º. Bimestre (01/05 A 30/06), um abandonou de fato a escola, e três, começaram a frequentar um pouco mais. No final desse

64 *Ônibus 174* é um documentário brasileiro de 2002, dirigido por José Padilha, sobre o sequestro do ônibus 174 por Sandro Barbosa do Nascimento, uma das vítimas sobreviventes da Chacina da Candelária, em 2000, na zona sul do Rio de Janeiro.

65 O documentário *Ônibus 174* tem a extensão de 118 minutos, a entrevista em questão começa em 37 min e termina em 39 min, aproximadamente.

bimestre chegou uma aluna nova que rapidamente se enturmou e quis participar do projeto. Assim, continuamos a ter 38 estudantes na sala, participando e compartilhando a experiência. Todavia, no início do 3º bimestre (01/08 a 30/09), a situação mudou, um evadiu-se e foi registrado o abandono escolar e, dois, conforme já relatado anteriormente, passaram a não participar assiduamente porque faltavam bastante, por conta do envolvimento com atividades ilegais. Dessa dupla, um abandonou de fato a escola e o outro retornou, desta forma sedimentando o número de XXXV Vertovs. Esse grupo, mesmo mudando de período (no ensino médio boa parte foi para o noturno), estando em salas esparsas, e sem que nós fossemos docentes das novas turmas, permaneceram coeso.

4.4. Da reflexão para a ação

Segundo a Declaração sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico endossada por representantes de 155 governos, durante a Conferência Mundial de Ciência da UNESCO de 1999, que ocorreu em Budapeste (Hungria), esta tem um importante papel para desempenhar na sociedade tecnológica. Foi escrito um documento pioneiro que esboça uma visão clara para a ciência e a sociedade no século XXI. Esse definiu um papel e uma responsabilidade para a ciência em uma nova era da história da humanidade, na qual ciência e tecnologia são os principais impulsionadores da mudança social. Já vimos no capítulo 3, o papel potencializador da divulgação da ciência e cultura no âmbito escolar e, no ano em que finalizamos o PROVA IV, 2015, aconteceu um evento histórico – as ocupações secundaristas de escolas -, que por diversas razões, entre elas a reforma do ensino médio que previa a diminuição das aulas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. De acordo com Rocha (2019):

A “primavera secundarista” 2, maneira como os estudantes apelidaram as ocupações das escolas, foi um movimento que utilizou a estratégia de ocupação de prédios públicos para reivindicar direitos essenciais. Além da atuação expressiva dos estudantes, as pautas que variavam de escola a escola trouxeram para o debate a necessidade de se repensar a educação pública. As primeiras ocupações datam de novembro de 2015 com início em São Paulo, replicando-se em Goiás, depois para o Rio de Janeiro e, quase concomitantemente, envolveu os estudantes do Espírito Santo, Minas Gerais, os estados da região sul, com destaque para o Paraná, e alguns da região nordeste e norte. (ROCHA, 2016, p.61)

Em nosso caso, o movimento não foi unânime e, na nossa unidade escolar, grupos contrários, apoiados por docentes, fizeram a resistência ao movimento. Porém, argumentando com base em pesquisas científicas, um grupo de jovens salientaram a importância do movimento para a defesa da escola pública.

Rocha (2019) aponta que:

A pauta dos estudantes de São Paulo, no final de 2015, além de questionar o plano de fechamento e reorganização dos ciclos escolares, também contestavam as avaliações que mediam a qualidade do ensino nas escolas do estado. Os prêmios em dinheiro recebidos por escola dependiam da média alcançada pelos estudantes nessa prova. Essa política de incentivos, que, no olhar de Segurado e Burgos (2016), representa a lógica da competição, depõe contra a construção de relações de cooperação. Por isso, a ação dos estudantes paulistas pode ser ressaltada como marco social importante na luta pela construção do “comum”. (Idem)

Essas mobilizações, evidenciaram que a escola pública, cujos discursos recorrentes apontam como fracassada, ainda conseguia, pelo menos nessa data, formar indivíduos críticos e capazes de ter um olhar atento para as políticas que os afetam, eles compreendem que são cidadãos de direito. Para nós testemunhar isso foi fascinante. E, observar entre eles, os jovens que participaram do PROVA IV, foi inspirador. Ainda que não fossem XXXV, um já seria significativo, mas eram mais. Desci as escadas para estar com eles, aturdida e, enquanto conversava com alguns, naquele momento singular, compreendi que não tinha a menor noção do que estava fazendo. Ali, percebi que precisava voltar à academia para sistematizar a experiência e, como bem expressa SILVA (2016):

Ao passar pelas experiências, buscamos caminhos que as expliquem para poder sistematizar propostas de intervenção neste mundo que estejam ligadas ao nosso contexto, anseios e necessidades, caso contrário a experiência pode não ser aproveitada enquanto aprendizado. Essas propostas também nos dão condições de elaborar procedimentos detalhados para preparar nossos pares no enfrentamento dos problemas que o mundo nos coloca. Assim não precisamos dar as mesmas respostas e agir da mesma maneira ao expor-nos a um problema, pois os erros já foram refletidos, as ações reelaboradas e os procedimentos adaptados ou ajustados. Compomos assim um processo cíclico de experimentação, aprendizado, sistematização, intervenção, organização do conhecimento, interação, provação,

testes, reavaliação, ação, experimentação, aprendizado e assim por diante, não seguindo obrigatoriamente a ordem. (SILVA, 2016, p.18)

É exatamente esse o processo que nos levou a esse momento e a escrita do presente texto. Vivemos a experimentação, aprendemos, e fomos ensinados por XXXV agentes, agora, tentamos sistematizar para recomençar com mais sabedoria. A Caminhada chegou ao fim em 2015, porém a partilha segue infinitamente.



Estudantes colocaram cartazes em frente ao colégio ocupados em Campinas (Foto: Reprodução EPTV)

IMAGEM 26 - ESTUDANTES COLOCANDO CARTAZES DA OCUPAÇÃO NO PORTÃO DA ESCOLA ESTADUAL CARLOS ALBERTO GALHIEGO

(FOTO:REPRODUÇÃO EPTV)

5. DESAFIOS RECENTES E PANDEMIA

O estudo envolvendo as interfaces Arte-educação, Educomunicação e Divulgação Científica e Cultural, revela ser, de acordo com nossas reflexões, uma práxis educacional potente no que concerne ao desenvolvimento crítico dos educandos. Dessa forma, observamos de que maneira os processos educomunicativos na escola envolveram a integração da educação e da comunicação como forma de promoção de uma aprendizagem significativa e participativa, tendo em vista que favoreceram o diálogo entre educandos, educadores e comunidade escolar e favoreceram a mediação tecnológica.

Atualmente, a educomunicação se torna ainda mais necessária, tendo em vista a intensificação do uso dos computadores, internet, dispositivos móveis e outras tecnologias digitais, que facilitam a criação, compartilhamento e o acesso às informações. Ainda, desloca os educandos do papel de meros receptores para produtores de conteúdo, incentivando a criação e inovação, de forma que atuem como protagonistas do seu processo de aprendizagem, muitas vezes, produzindo materiais educativos como: vídeos, blogs, podcasts, entre outros, apropriando-se do conhecimento. Ela favorece a alfabetização midiática e digital, por contribuir com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita crítica. Demais, integra o currículo e ultrapassa os muros da escola ao envolver a comunidade, conforme exposto anteriormente.

Em nossa prática e estudos constatamos o carácter formativo e emancipatório da divulgação de ciência e o uso das tecnologias nos espaços educacionais. Vimos que no decorrer dos séculos, após a colonização das terras brasileiras, a educação e a divulgação científica e cultural formaram um binômio significativo, na formação e, até, no reconhecimento intelectual da elite portuguesa que aqui residia. Ainda observamos na Era Vargas que as instituições educacionais desempenharam um papel crucial na divulgação da ciência. Ao longo desses períodos, como escreve Saviani (2013, p.200-201) a Escola Nova teve como base o triplé científico, constituído pelos estudos da biologia, psicologia e sociologia. Por conseguinte, a produção acadêmica passa a circular na escola. Segundo o educador:

Lourenço Filho dedicou atenção especial à escola elementar, envolvendo-se diretamente na produção e publicação de textos didáticos, seja como consultor editorial, seja redigindo, ele próprio, cartilhas e livros para o uso nas escolas (SAVIANI, 2013, p.205).

Observa-se que a escola permaneceu como um importante lugar de acesso, de estudo e formação científica e cultural nos anos que se seguiram. Mesmo nos períodos mais tensos, como o Regime Militar, ainda houve a valorização da ciência. Os pesquisadores continuaram produzindo e seus trabalhos ecoaram em conhecimento nos espaços educacionais. Mesmo com os riscos impostos pela censura, as escolas funcionavam como um espaço significativo de divulgação de ciência e cultura, pois os livros didáticos continuaram a circular. E, no Brasil da redemocratização, a produção e divulgação de ciência e cultura ganharam novos pontos de vista, passando inclusive a ser supervalorizadas. Apesar disso, em dois momentos da história recente, testemunhamos mudanças intensas nesse panorama. O primeiro é a pandemia por coronavírus e o segundo a reforma do Ensino Médio.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde tornou oficial a crise sanitária mundial, instaurada pela transmissão rápido do coronavírus, transmissor da doença covid19. Em seguida, em março do mesmo ano, declarou a pandemia e indicou o fechamento dos comércios e o isolamento social como medidas necessárias para diminuir os riscos da contaminação (OPAS, 2020). Assim, como o comércio, também as instituições educacionais tiveram que suspender o ensino presencial nas escolas.

A pandemia transformou drasticamente a forma como o ensino era realizado no Brasil e no mundo globalizado. Segundo a Unesco (2020), foram 190 países impactados com a suspensão do ensino.

O novo formato de ensino gerou uma série de desafios no contexto brasileiro. Na verdade, evidenciou realidades esquecidas, a exemplo citamos a falta de acesso às tecnologias por parte significativa da sociedade. Muitos estudantes, especialmente aqueles de famílias de baixa renda ou moradores de áreas rurais, enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas, tornando a exclusão tecnológica evidente, visto que com o ensino intermediado por tecnologia e/ou remoto, muitos ficaram isolados em casa e excluídos do processo educacional, por aproximadamente dois anos (2020 e 2021). A pandemia prejudicou o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem desses estudantes que ficaram excluídos das aulas à distância.

Para os que conseguiram acessar as aulas remotas e/ou mediada por tecnologias, as dificuldades foram outras, a falta de interação presencial e a sobrecarga de atividades online afetaram diretamente a participação e engajamentos nas atividades, contribuindo para a diminuição do interesse e da motivação dos estudantes.

Contudo, como se essas dificuldades não bastassem, muitos políticos oportunistas aproveitaram as restrições na comunicação social, que limitaram a articulação dos grupos defensores da ciência, para atacar as instituições produtoras de conhecimento, bem como seus pesquisadores, alimentando teorias negacionistas. No Brasil, vários estadistas e membros de setores diversificados da sociedade adotaram tal postura, criando uma situação de risco de morte para a população menos favorecida social, cultural e economicamente. Inclusive, muitos desses indivíduos, eram ligados à área médica e, ainda assim, propagaram os efeitos preventivos e de cura de medicamentos indicados para outros fins.

Nesse contexto, caótico, ganhou força a reforma do Ensino Médio, estabelecida na Lei nº 13.415, de 2017. A reforma foi gradual e enfrentou desafios, incluindo a necessidade de adaptação das escolas, formação de professores para lidar com os novos modelos curriculares e a infraestrutura necessária para suportar um maior número de horas de aula e atividades diferenciadas. Durante a pandemia as mudanças estavam em processo. Em 2022, quando as atividades escolares voltaram a ser presenciais, o Novo Ensino Médio já era uma realidade.

De acordo com o exposto no *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (2021), a reforma era Prevista No Plano Nacional de Educação de 2014. O Novo Ensino Médio:

[...] surgiu a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

Entre as mudanças temos (ESTADO DE SÃO PAULO, 2021, p.9):

- Aumento da carga horária que passa de 800 para 1.000 horas por ano, o objetivo era alcançar 1.800 horas anuais.
- Flexibilização do Currículo, que passa a ser dividido em duas partes. Cerca de 60% da carga horária é dedicada ao ensino das disciplinas comuns, baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui disciplinas como Matemática,

Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os quarenta por centos restantes são dedicados aos chamados itinerários formativos, que permitem (em teoria) ao estudante escolher áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional com as quais tenha mais afinidade e interesse. Na prática essa escolha não acontece, por vários motivos, a exemplo citamos: falta de salas sobressalentes que possibilitassem os agrupamentos por interesse e habilidades, sem prejuízo das aulas dos outros componentes, que a princípio deveriam ocorrer concomitante; quantidade de vagas a serem ofertadas em cada itinerários e a escolhas prévias das instituições de ensino, que restringiam a gama de possibilidades disponibilizada para os estudantes depois.

- Introdução da disciplina Projeto de Vida, a qual seria responsável pelo incentivo ao desenvolvimento de um projeto de vida por parte dos estudantes. Esse projeto visaria orientar os alunos na exploração de suas paixões e na construção de um plano para o futuro, seja acadêmico, profissional ou pessoal.
- Atualização pedagógica, a reforma também promoveu novas metodologias de ensino, incluindo maior uso de tecnologias educacionais, abordagens interdisciplinares e métodos que promovessem a autonomia do estudante.
- Avaliação e acompanhamento, o Novo Ensino Médio também enfatiza a necessidade de novas formas de avaliação que acompanhem o desenvolvimento dos alunos de maneira mais holística e contínua.

Constatamos a partir dessas considerações que, de acordo com o exposto por MORAES (2022):

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 521, de 13 de julho de 2021, para contornar impeditivos gerados pela pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, no qual se encontra explicitada a articulação da reforma do Ensino Médio a um conjunto mais amplo de reformulações curriculares e das políticas de avaliação produzidas no período: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a reformulação dos materiais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No estado de São Paulo, onde a implantação da reforma do Ensino Médio encontra-se mais avançada, as contradições e os retrocessos adquirem maior visibilidade. (MORAES et al, 2022, p.2)

As mudanças de fato representaram um retrocesso na educação do Estado de São Paulo, onde ficou visível a redução de conteúdos básicos para uma boa formação e a redução do carácter científico das disciplinas e a inserção de uma abordagem superficial e com poucos conceitos. Essas mudanças foram impostas às instituições públicas de ensino, mas não às privadas, que primam pela educação de qualidade e puderam adequar a reforma às suas demandas. Criando uma disparidade ainda maior entre a educação destinada aos filhos dos trabalhadores e à elite brasileira. E isso serve bem aos interesses capitalistas de instituições internacionais que financiam a educação dos países em desenvolvimento como o Brasil. Sobre isso, MORAES et al., escreve:

No que se refere à Lei n. 13.415 e à BNCC, como estruturantes da reforma do EM, as questões anteriormente apontadas fazem-se presentes. A proposta colocada em prática pela reforma do EM, tendo por base a BNCC, é referenciada em concepções curriculares pensadas e postas em prática por agências de fomento internacional e por parte de países que contam com estruturas educacionais muito diversas daquelas existentes nas escolas públicas brasileiras. As mudanças na estrutura do currículo do EM que a reforma se propõe promover, bem como as inovações na concepção de educação que a BNCC pretende instituir, não encontram, na materialidade das escolas públicas brasileiras de EM, condições estruturais para as viabilizarem com sucesso, haja vista os processos deficientes de contratação e distribuição dos professores pelas unidades escolares, os baixos salários pagos a eles e as péssimas condições de trabalho com que se defrontam, a situação precária dos prédios escolares e o número excessivo de alunos por turma, bem como o acesso desigual e deficitário das escolas às redes e aos equipamentos digitais etc. O (MORAES et al, 2022, p.3)

A realidade é que a Pandemia e a Reforma do Ensino Médio impactaram de forma negativa e intensa as condições de ensino/aprendizagem nas instituições educacionais, principalmente nas públicas, favorecendo o aumento das desigualdades educacionais entre os estudantes abastados e os mais vulneráveis, promovendo segregação no sentido amplo do termo. Nesse contexto, urge o desenvolvimento de práticas educativas que promovam o acesso ao conhecimento científico e cultural, através da educomunicação que, ao dialogar com a área de intervenção da arte-educação, viabilize uma abordagem pedagógica que promove uma aprendizagem participativa e ativa.

Diante do exposto, não será redundante lembrar que a produção de Ciência e Cultura colabora com o desenvolvimento de um país e a divulgação intensifica isso na medida em que promove acesso ao conhecimento, contribui com a educação, com o combate à

desinformação e, em alguns casos, leva ao desenvolvimento de novas tecnologias e práticas que podem melhorar a qualidade de vida das pessoas. Ainda, pode colaborar com a resolução de problemas sociais e estimular a criatividade. Isso porque possibilita o acesso às novas ideias, conceitos, perspectivas, desta forma incentivando a busca por inovação. Além disso, propicia a comunicação entre a comunidade científica, os especialistas culturais e o público em geral, fomentando o diálogo e a colaboração em questões importantes para a sociedade, o que certamente é sua maior contribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um percurso de estudo resultante de uma práxis nunca é fácil, mas tentaremos.

Ao longo dessa caminhada vislumbramos paisagens pouco, ou nada, exploradas que nos levaram a um processo intenso de reflexão e aprendizado. Como pesquisadora, encerro essa etapa, criando perspectivas de futuro, somando os novos conhecimentos e os sedimentados, revendo olhares e reafirmando outros, preparando para desbravar novas estradas de campo, sentindo, (inter)agindo, intuindo e partilhando: Arte, Educação, Comunicação e Divulgação científica e Cultural. Desta forma, pontuamos alguns fatores que nos marcaram durante o desenvolvimento da pesquisa, por proporcionar crescimento profissional, pessoal e intelectual.

O fator mais importante certamente foi a atualização teórica, acessamos um cabedal teórico que nos acrescentou muito, desde conceitos desconhecidos, mas vivenciados na prática, como o caso já mencionado da Educomunicação, até a releitura de obras conhecidas, porém observadas por ângulos diversos dos habituais. A oportunidade de comungar ideias e experiências com colegas da pós-graduação, professores das disciplinas e as riquíssimas contribuições dos nossos orientadores, assim como as considerações propostas pela banca, foram impulsores para o desenvolvimento de novos prismas, conseqüentemente retorno à minha prática com a segurança de quem aprendeu e compreendeu a dimensão do Projeto PROVA e, por isso, estaremos ainda mais atentos à divulgação de ciência e cultural nas oficinas.

A sistematização dos resultados das oficinas de audiovisual do PROVA, com foco na experiência *XXXV Vertov's e uma câmera à mão*, evidenciou como é primordial que estudantes do ensino básico, principalmente os da rede pública, acessem bens culturais, como museus, cinemas, exposições artísticas, filmes, teatro, entre outros, para não só desenvolver a percepção da arte como patrimônio cultural, mas também compreender que é uma forma de comunicação social, que quando é relacionada à educomunicação, atinge uma dimensão transformadora, modificando hábitos, comportamentos, elevando autoestima, assim contribuindo para a construção identitária do indivíduo.

A educomunicação além de potencializar os efeitos da arte-educação, favorece a apropriação do espaço escolar por parte dos estudantes, promovendo a ressignificação do

ambiente e das próprias relações interpessoais que ocorrem em seu interior e arredores. Como aproxima escola e comunidade viabiliza a noção de território e pertence, pois os educandos passam a compreender que os espaços que frequenta compõem seu território social, inclusive a escola, local onde passa a maior parte da sua infância e juventude.

Durante a análise do material (fotografia, vídeos, textos, entre outros), revisitamos depoimentos que ajudaram a mapear o sentir dos jovens, destaco nessas considerações finais o documentário XXX Vertov's e uma câmera à mão (CIPRIANO, 2015), produzido a partir das imagens dos curtas-metragens que não foram finalizados, no qual os educandos evidenciam a contemplação diante da possibilidade de produzir um filme, vivenciando todas as etapas, partilhando conhecimento com realizadores profissionais da área. Ainda, expressam como foi frequentar espaços externos ao seu meio social, ocupando os espaços urbanos de Campinas, como o Museu da Imagem e Som, Praça Amazon, Praça da Concórdia, Casa de Cultura Itajaí I e II, Casa de Cultura Fazenda Roseiras, entre outros. Essa ruptura com as limitações impostas pelo uso exclusivo dos espaços da unidade escolar e a ampliação do acesso à cultura, principalmente à cinematográfica, pelos participantes das oficinas (estudantes, familiares e comunidade), potencializaram melhor socialização, troca intensa de conhecimento e atuação social.

Os relatos da experiência do ponto de vista dos educandos, expostos no documentário, as leituras e conversas com nosso orientador, e coorientador, foram aos poucos revelando a potência que é a interface com os binômios arte-educação/Educomunicação/divulgação científica e cultural, na conquista da autonomia, da educação que liberta, como exposto por Paulo Freire. Nesse contexto, é inevitável supor que o PROVA do amanhã proporcionará nos um caminhar ainda mais denso e uma partilha ainda mais rica.

REFERÊNCIAS

A Marmota. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4192/a-marmota>> Acesso em: 06 de abril de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ALCÂNTARA, Melina Sant'Anna. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010, 94f. Dissertação de Mestrado; Educação, História e Política. Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2010. Disponível: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/10816/1/Melina%20SantAnna%20Alcantara.pdf>> Acesso em 10/09/2023.

ALMEIDA, Gustavo H. O de; ALVES, Thelma P. e SILVA, Raphael de F. *Narrativas Audiovisuais, Patrimônio Cultural e Comunicação Pública: Oficina de Produção de Vídeos com Celular, em Igarassu/PE*. pdf. **IV Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2019)**. Recife, Pernambuco – Brasil 28 a 30 de agosto de 2019. Disponível: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8919/8820>> Acesso em: 03/04/2021.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Pensamento Burguês No Seminário de Olinda – 1800-1836**. 2a. Edição. Campinas (SP), Editora Autores Associados, 2001, p.254.

ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*. IN: FRIGOTTO, Glauêncio e GENTILI, Pablo (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2011, p.35-48.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006, p.420.

AZEVEDO, Katherine Nunes de. **Ciência e tecnologia no processo de redemocratização: da criação do Ministério de Ciência e Tecnologia à Assembleia Nacional Constituinte (1985-1988)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2017. Rio de Janeiro, 153f.

BACELAR, Jorge. **Apontamentos sobre a história e desenvolvimento da impressão**. Universidade de Beira Interior. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (BOCC). ISSN: 1646-3137, Labcom.1999, p.6. Disponível: <https://www.academia.edu/40847175/Bacelar_apontamentos> Acesso em 02/04/2024.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Trad. José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa/Coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.176.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 3ª. Edição, 2010, p.98-112.

_____. *A importância do ensino das artes na escola [Entrevista]*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 2016. Disponível: <<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791326.pdf>> Acesso em: 04 maio 2024.

BARRA, S. H. da S. *A Impressão Régia do Rio de Janeiro e a colonização dos sertões na construção do novo império português na América (1808-1822)*. **Topoi** (R. J.), Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 442-464, jul./dez. 2015 | www.revistatopoi.org. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/C87cGw4TPMD9gRVPfHyMMRf/>> Acesso em 02/04/2024.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTAGNA, Maria Helena. *Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão*. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, Brasil. Volume 18, n.31, jul.-dez. 2008, p.73-86. Disponível: <<file:///C:/Users/Silvia/Downloads/pbarros1,+2203-9459-1-CE.pdf>> Acesso 12/08/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. **Revista Educação Popular**. Uberlândia (MG), v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007, p.11.

BULAMARQUI, M. M; MASSARANI, L. e MOREIRA, I. de C. *José Reis e a ciência brasileira: escritos nos jornais do Grupo Folha (1947-1963)*. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 39, n. 2, p. 185-208, maio/ago. 2017. Disponível: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/30752/Massarani_Jos%C3%A9%20Reis%20e%20a%20ci%C3%Aancia%20brasileira.pdf?sequence=2> Acesso: 06/04/2024.

BOURDIEU, P. A “Juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BUENO, G. M. G. B.; FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. *Concepções de ensino de Ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner*. **Ciência e Educação**. Volume 18, nº 2, p. 435-450, 2012. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V9fMYtQbZsCL3znZNxFPjWt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 02/04/2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 30/01/2022.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. Brasília. DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021, p.60.

_____. Casa Civil. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário da União. 2021. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm> Acesso 02/05/2024.

_____. *Manual de orientação do Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental E De Valorização Do Magistério*. S/D. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>> Acesso em 10/09/2023.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2023. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em 10/09/2023.

_____. Casa Civil. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1951. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm> Acesso em: 02/04/2024.

_____. Casa Civil. Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1951. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1390.htm> Acesso em: 02/04/2024.

_____. Casa Civil. Lei nº 1.3341, de 29 de setembro de 2016. Lei no 13.341. Altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003 e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016 que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível: <<https://legis.senado.leg.br/norma/602566/publicacao/15634880>> Acesso em 02/04/2024.

_____. Portaria Ibram Nº 605, De 10 De Agosto De 2021. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 153, p. 91-92, 13 agosto de 2021. ISSN 16777042.

_____. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. *Provas e Gabaritos*. Gov.br/Ministério da Educação. Publicado em 03/09/2020 e Atualizado em 14/11/2023 Disponível: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>> Acesso 02/05/2024.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário da União. 2017. Disponível: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo> Acesso 02/05/2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>> Acesso em 02/05/2024.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. “*A Capes e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil*”. **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG)**, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36 (outubro de 2020).

CAMPOS, Maria Malta. *A Qualidade da educação em debate. Estudos Em Avaliação Educacional*. 2000, n.22, p.05-36. ISSN 0103-6831. Disponível: <<https://doi.org/10.18222/eae02220002215>> Acesso em 12/08/2021.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. **A Escola Pública e a Competência Escolar: O Caso do Colégio Culto à Ciência de Campinas**. 2000. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

CARNEIRO, Maristela. **História da Educação**. Curitiba (PR): IESDE Brasil, 2017. 1a. Ed, p.138

CASTRO, Jorge Abrahão de & DUARTE, Bruno de Carvalho. *Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas*. Texto para discussão no. 1352. Brasília, agosto de 2008. Disponível: <file:///C:/Users/Silvia/Downloads/td_1352.pdf > Acesso em: 14/07/2023.

CIPRIANO, Sílvia. **XXXV Vertov's e uma câmera à mão**. Youtube, 2018. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=tCIxoCp_ZCA> Acesso 14/04/2024

CORDÃO, Francisco Aparecido. *A avaliação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Documentos dos Conselhos Nacionais e Estadual de Educação de São Paulo*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no.6. 1997, p.177. Disponível: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/abcd/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/>> Acesso em 14/09/2023.

CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. **Formação Inicial De Professores De Física: Fatores Limitantes E Possibilidades De Avanços**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, 2011. Bauru, SP, 288f.

CRUZ, Gylce Eloisa Cabeira Panitz et al. *A história Social da Comunicação: O Percurso da Produção, Armazenamento e Difusão da Informação*. In: Cavalcante RB, Castro EAB, (Orgs.). **Infodemia: gênese, contextualizações e interfaces com a pandemia de covid-19**. Brasília, DF: Editora ABen; 2022. p. 73-83 (Serie Enfermagem e Pandemias, 7) <<https://doi.org/10.51234/aben.22.e10.c08>> Acesso em 02/04/2024.

D`ALMEIDA, José Mário, & D`ALMEIDA, Cláudia Alves. (2017). *Importância do Marques do Lavradio, 30 vice-rei, na divulgação da história natural do Brasil setecentista*. **Revista Scientiarum Historia**, 1(1), p.9. Disponível: <https://doi.org/10.51919/revista_sh.v1i1.116> Acesso em 02/04/2024.

DÓRIA, Escragnoille. **Memória histórica do colégio de pedro segundo 1837 – 1937**.

Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, Roberto Bandeira Accioli et al. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. XXVIII, p. 302.

DUARTE, D. A. de S. *Augusto Emílio Zaluar: aspectos da trajetória e produção de um intelectual português no Brasil do século XIX. Temporalidades - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*. Vol. 2, n.º 1, Janeiro/Julho de 2010, p.123-129. ISSN:1984-6150. Disponível: < www.fafich.ufmg.br/temporalidades > Acesso 02/04/2024.

EDUCAFRO. *Quem Somos*. São Paulo. Página Inicial. Disponível: <<https://www.educafro.org.br/site/>> acessado em 31/05/2021.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – Uma História dos Costumes**. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1990, 1993.

"**emancipação**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/emancipa%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 20-02-2022].

ESTADO DE SÃO PAULO. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. 2021. Disponível: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>> Acesso em: 19/04/2024.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). Lei Complementar Nº 1.361, De 21 De Outubro De 2021. Seção 1 - Da Bonificação por Resultados – BR. Institui a bonificação por resultados a ser paga aos servidores em exercício nas Secretarias de Estado, na Procuradoria Geral do Estado, na Controladoria Geral do Estado e nas Autarquias e dá outras providências. São Paulo, SP: Diário Oficial do Estado de São Paulo. 2021. Disponível: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>> Acesso 02/05/2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. [Site Institucional]. Disponível: <<https://portal.fiocruz.br/>> Acesso em 06/04/2024.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura). 6ª ed. 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, (ed.??) 1994.

_____. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. Organização Brenda Bell. John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline. **O Caminho se faz caminhando – Conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, 230p.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Educação Básica No Brasil Na Década De 1990: Subordinação Ativa E Consentida À Lógica Do Mercado*. **Revista de Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 20/08/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. ISSN 1413-2478. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso 12/09/2021.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação**. Volume 16, n. 47, maio-ago/2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20/09/2020.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, Col. Universidade Livre, 2v, 1976.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Néilson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Col. Perspectivas do Homem, Vol. 48, 4ª Ed., 1982.

HACKING, Juliet. **Tudo sobre fotografia**. Trad. Fabiano Morais, Fernanda e Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

HISLDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo, Cengage Learning, 2011, p.136.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. 2019, 14p. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2019.pdf Acesso 20/12/2023.

INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO. *Quem Somos*. Salvador (BA). Página Inicial. Disponível: <https://www.stevebiko.org.br/> Acesso em 10/06/2021.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o iluminismo*. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**, Lisboa, Edições 70, 1990.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2ª edição revista, 2015, p. 191.

KAPLUN, Mário. **Una pedagogia de la comunicación (el comunicador popular)**. La

Habana: Editorial Caminos, 2002, p.240.

LINHA de Montagem. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70108/linha-de-montagem>. Acesso em: 09 de setembro de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

LOBATO, Monteiro. **O Sacy Pererê: Resultado de um inquérito**. São Paulo: Globo, 2008.

LOPES, Maria Margareth. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. 2ª. Edição. São Paulo: Editora Hucitec/Editora UnB, 2009, p.369.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. **Revista Nómadas**, Bogotá: Universidad Central, 1996, p.14.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas (SP), Papyrus Editora, 2006 (Coleção Campo Imagético), p.432.

MASSARANI, Luisa e MOREIRA, Ildeu de Castro. *Aspectos Históricos Da Divulgação Científica No Brasil*. **Ciência e Público**. 2017, p. 43-64.

MENDES, Marta Ferreira Abdala. **Uma perspectiva histórica da divulgação científica: a atuação do cientista-divulgador José Reis (1948-1958)**. 2006. 256p. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) = Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2006.

MOTA JUNIOR, e William Pessoa da e MAUÈS, Olgaíses Cabral. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Silvia/Downloads/O_Banco_Mundial_e_as_Politicas_Educacionais_Brasil.pdf. Acesso em 10/09/2023.

NAGIB, Lúcia. **O cinema da retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90**. São Paulo: Editora 34, 2002.

NITHEROY: Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra60611/nitheroy-revista-brasiliense-de-ciencias-letras-e-artes>. Acesso em: 06 de abril de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

OLIVEIRA, M. O. de M e SOUZA, S. M. F. L. *Interfaces entre Comunicação e Educação, através da Produção de Mídias alternativas: possibilidades emancipatórias*. **Educação e cultura midiática**. Organizado por Lucila Pesce e Maria Olívia de Matos Oliveira. Salvador: EDUNEB, 2012. 202 p. v. 2.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Histórico da pandemia de COVID-19*. Março, 2020. Disponível: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso 10/06/2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org: Editora 34, 2005, 72p.

RENATO Tapajós. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa15416/renato-tapajos>. Acesso em: 12 de maio de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

REVISTA Brasileira. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra71007/revista-brasileira> > Acesso em: 06 de maio de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. p. 112 (Coleção Feminismos Plurais)

RIBEIRO, M. L. dos Santos. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 19ª. Edição. Campinas (SP), Autores Associados, 2003, p.207.

ROCHA, Daniel Leonel da. *Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes*. **Revista Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020.

SALDANHA, Ângela; EÇA, Teresa Torres e MEDINA, Teresa. 'No Caminho para Casa': ativismo na investigação artística. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, vol. 8, n. 2, p. 48 - 61, mai./ago. 2015. ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819864>.

SANTOS, Gildenir Carolino. Col. PASSOS, Rosemary e SOUZA, Rogério Gualberto de. **Percursos Científicos – Guia Prático Para a Elaboração da Normalização Científica e Orientação Metodológica**. Campinas (SP): Artes Escrita, 2012, p.154.

SANTOS, Raquel do Carmo. *Portas que se abrem - Aumentam cursinhos pré-vestibular criados por alunos da Unicamp*. 2000. Disponível: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/mar2000/pagina9-Ju150.html Acesso 17/05/2021

SAVIANI, Demerval. *O Plano De Desenvolvimento Da Educação: Análise Do Projeto Do MEC*. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt> > Acesso 20/11/2022.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Ed. Autores Associados, 4ª. Edição, 2018, 474p.

SILVA, Edson Claudemir e SILVA, Maurício Virgulino. *Expressão Comunicativa por meio da arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da educomunicação*.

Comunicação & Educação. Ano XXIV, número 1 – JAN/JUN, 2019, p.7-19.

SILVA, Maurício da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016, 1112f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php>>. Acesso 20/01/2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo. Editora Paulinas, 2011 (Coleção Educomunicação), p.102.

_____. *A EDUCOMUNICAÇÃO, como um campo de intervenção social e de investigação acadêmica.* **Revista Mídia e Cotidiano.** Entrevista. Número 7. Nov. 2015.

SOBANSKI, Saulo. *Qual é a origem da lenda da Loira do Banheiro?*. **Revista Super Interessante.** Publicado em 14/02/2018. Disponível: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-da-lenda-da-loira-do-banheiro/> acessado em 31/05/2021.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. *A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.* **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

TOMAZI, Gustavo Marcondes. **Aulas práticas de operação de equipamento audiovisual. Divisão de tarefas junto ao grupo e pesquisas de locação (se ficção) ou agendamento de entrevistas (se documentário).** Dissertação de Mestrado, Campinas, 2015. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253983/1/Tomazi_GustavoMachado_M.pdf Acesso 12/01/2020

UNESCO. *How many students are at risk of not returning to school. Advocacy paper, jul. 2020.* Disponível: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>> Acesso em: 02/04/2024.

VALENTE, José Armando. Integração, currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sérgio Nicolau; SILVA, Jolair da Costa (orgs). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora.** Santa Maria: Biblos, 2013.

VARGAS, Ariel, ROCHA, Heloísa Vieira da e FREIRE, Fernanda Maria Pereira. V. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional.* CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação.** 5 N° 2, dezembro, 2007, p.13. Disponível: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14199/8126>> Acesso 02/05/2020.

VERGARA, Moema de Rezende. **A Revista Brasileira: vulgarização científica e construção da identidade nacional na passagem da Monarquia para a República.** 2003. 234 f. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

VERGARA, Moema de Rezende. **A Revista Brasileira e a História da Divulgação da Ciência no Brasil Oitocentista**. Curitiba: Appris, 2020. 235p.

VERGARA, Moema de Rezende. **A Revista Brasileira e a História da Divulgação da Ciência no Brasil Oitocentista**. Curitiba: Appris, 2020. 235p.

VIDEIRA, A. A. P. **25 Anos de MCT: raízes históricas da criação de um ministério**. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010, 176p.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica**. Campinas, SP, 1997. pdf

ZANETTA, Camila Costa. **Oficinas como composição e modo menor em educação musical: intentando viagens e experiências**. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2018, p.151.