

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo
de Dança de Rua como processo de educação humanizadora**

Djalma Ribeiro Junior

São Carlos
2009

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo
de Dança de Rua como processo de educação humanizadora**

Djalma Ribeiro Junior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Waldenez de Oliveira

São Carlos
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R484ca

Ribeiro Junior, Djalma.

Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora / Djalma Ribeiro Junior. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Vídeo - audiovisual. 3. Pesquisa - ação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

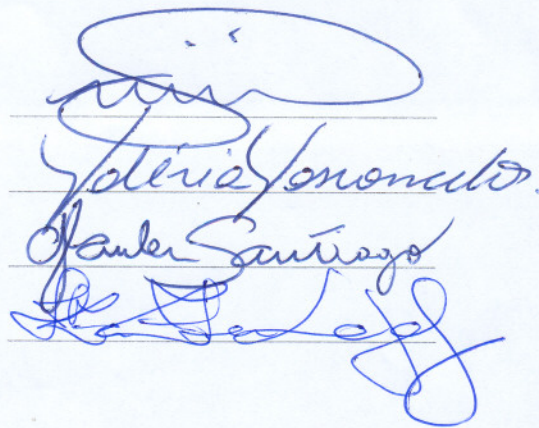
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira

Profª Drª Valeria Oliveira de Vasconcelos

Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly



Handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written on a set of horizontal lines. The first signature is a large, stylized oval. The second signature is 'Valeria Vasconcelos'. The third signature is 'Glauber Santiago'. The fourth signature is 'Ilza Leme Joly'.

Este trabalho é dedicado a todos e todas que fazem parte do grupo de dança de rua Arte Urbana.

A presente dissertação é um trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” cadastrado na CAPES desde 1997.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai que mesmo morando em outra cidade nunca estiveram distante e que me deram a possibilidade de seguir estudando;

À Maíra, minha companheira e que sempre esteve do meu lado durante este trabalho, auxiliando na transcrição de fitas, na revisão do texto e me dando carinho e conforto nos momentos de angústias e incertezas;

Aos meus amigos e às minhas amigas que sempre me incentivaram a continuar estudando e com quem aprendo todos os dias;

Ao Prof. Dr. Arthur Autran que me auxiliou com as questões relacionadas a história e a teoria do audiovisual;

À Prof^a. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly e ao Prof. Dr. Glauber Santiago pelas críticas construtivas durante a banca de qualificação deste projeto;

Às pessoas que fazem parte do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pelos momentos de reflexão e de debate;

Aos Profs. Drs. Leonardo Andrade e Samuel Paiva pela compreensão e pela flexibilidade dos meus horários de trabalho como Técnico de Laboratório Audiovisual do Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de São Carlos, a fim de que eu pudesse cursar o mestrado;

Ao Marco, Kelly, Willian, Tico, Anderson, Diego, Saulinho, Paulo, Paulinho, Jackson, Leandro, Jorge, Carol, Ana, Jéssica, Nayara, Tati e todos e todas que fazem parte da família Arte Urbana;

À Prof^a. Dr^a. Maria Waldenez de Oliveira, minha orientadora, pela confiança e pela convivência que possibilitaram a conclusão deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada entre 2007 e 2009, insere-se no contexto de um processo de criação audiovisual humanizador que valoriza o poder de criação e crítica dos e das jovens participantes do grupo de dança de rua Arte Urbana, constituído no Jardim Cruzeiro do Sul, periferia da cidade de São Carlos-SP. A veia condutora deste estudo está estruturada no processo de criação audiovisual que atende a uma proposta de educação popular construída em comunhão através da pesquisa-ação e do convívio dialógico e, portanto, dialético e intersubjetivo entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Não se trata da proposição apenas de um saber técnico relacionado à realização audiovisual, mas que este saber técnico caminhe juntamente com um processo de conscientização, de aproximação crítica da realidade de todos(as) envolvidos(as) nele. Nesse sentido, o processo de criação audiovisual contribui para a construção de uma consciência crítica atrelada ao poder da criação e realização do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de uma obra audiovisual que atenda aos interesses do grupo. A pesquisa pretende contribuir com o debate em relação às metodologias de pesquisa em educação, ao propor e experienciar uma pesquisa-ação que se constrói através de sujeitos que convivem e dialogam, que são educados, ao mesmo tempo em que educam. Utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação foi realizado um vídeo que pretende contribuir para a afirmação da dança de rua como movimento cultural e para a positivação dos seus praticantes perante a sociedade. Assim sendo, a principal questão que se construiu foi a de identificar qual é a potencialidade do processo de criação audiovisual para contribuir na afirmação da dança de rua como uma cultura e na positivação da imagem dos(as) dançarinos(as). Em sua resposta deu-se o destaque aos processos educativos presentes no grupo e que contribuíram para a realização de uma obra audiovisual construída na perspectiva humanizadora e no convívio dialógico entre todos e todas que participaram desta pesquisa-ação. Desta forma, a pesquisa objetivou compreender os processos educativos que permearam uma prática de criação audiovisual realizada de forma coletiva e dialógica, identificando se esta realização audiovisual colaborou para a resolução do problema apontado pelo grupo. Acompanhamos as atividades, reuniões, ensaios e apresentações do grupo Arte Urbana e a criação audiovisual foi inserida dentro do cotidiano do grupo. Realizamos entrevistas, rodas de conversas e observações. Os dados obtidos foram organizados e, depois de analisados, revelaram alguns valores presentes no grupo como o amor, a confiança, o respeito, a responsabilidade. Os participantes associaram o grupo a uma família que tem no diálogo e na autonomia umas das características mais marcantes. Esta experiência vivenciada com a família Arte Urbana mostrou possibilidades de se trabalhar com processos de criação audiovisual inseridos em práticas sociais, de forma a auxiliar na formação humana.

Palavras-Chaves: Processos Educativos; Audiovisual; Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This research was developed between 2007 and 2009 in the context of a humanizing process of audiovisual creation which values the creation and criticism ability of the young participants of Arte Urbana group, a street dance group established in Jardim Cruzeiro do Sul, in São Carlos-SP suburb. The study is conducted through the audiovisual creation process, clarifying the pedagogical contribution by the universe of images and sounds to support a proposal of popular education constructed in communion through action research and dialogue, and therefore, dialectic and intersubjective between the subjects involved in this research. It is not just about a technical knowledge proposal related to audiovisual creation, but it is essential that this technical knowledge keep up with an awareness process, a critical approach with the reality of all involved in this process. Keeping on, the audiovisual creation process contributes to construct a critical consciousness linked to the individual creation and achievement ability, enabling the development of an audiovisual work that attends the whole group interests. The research intends to contribute to the debate on educational research methodologies, proposing and experiencing an action research, ethically committed to the popular groups, constructed itself by subjects who cohabit and dialog, who are educated at the same time that educate. Using the methodology of action research, a video was created to contribute to the affirmation of the street dance as a cultural movement and to make a positive image of its participants before the society. Therefore, the main question has become to identify how potential is the audiovisual creation process to contribute to the affirmation of the street dance as a culture and to make a positive image of its participants. The answer for this question gave prominence for the educational processes present in the group and which have contributed to the creation of an audiovisual work constructed in the humanizing perspective and in the dialogue between all the ones who participated in this research action. Thus, the research aimed to understand the educational processes applied during an audiovisual creation practice constructed in a collective and dialogical way, identifying if this audiovisual creation process has collaborate to solve the problem indicated by the group. We have attended the activities, meetings, rehearsals and presentations of Arte Urbana group and the audiovisual creation was inserted into the daily life of the group. During this process we did interviews, talks and observations. After the gotten data were organized and analyzed, they brought up some important values in the group as love, trust, respect, responsibility. The participants have associated the group with a family who has the dialogue and the autonomy as two of the most remarkable characteristics. This deep experience with Arte Urbana family have showed that there are possibilities of working with audiovisual creation processes inserted in social practices, in order to assist in the human formation.

Keywords: Educational Processes; Audiovisual; Action Research.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
1.1. A estruturação da pesquisa	19
2. Processos Educativos e Práticas Sociais	23
2.1. Processos Educativos	23
2.2. Práticas Sociais	28
2.3. A dança de rua	31
3. Educação e Audiovisual	35
3.1. O cinema latino-americano	35
3.2. A televisão na América Latina	38
3.3. Os vídeos populares	40
3.4. Educação popular e criação audiovisual	43
3.5. As interfaces entre educação e audiovisual	44
3.6. O papel da tecnologia	46
3.7. O papel da arte	48
3.8. O papel da escola	50
4. Metodologia	55
5. Pesquisa-Ação	60
5.1. Pesquisa-ação e pesquisa participante	60
5.2. Definindo pesquisa-ação no contexto deste estudo	62
5.3. Vaivém contínuo de ação e reflexão	64
5.4. Resolução de uma problemática	67
5.5. O papel do pesquisador	68
6. Procedimentos Metodológicos	71
6.1. A família Arte Urbana	78
6.2. Convívio dialógico	81
6.3. Diagnóstico – do preconceito à afirmação	82
6.4. Pesquisa aprofundada – a história de cada um e de todos	84
6.5. Ação – Ações	87
7. Avali – Ação – Ações	94
7.1. Processos educativos presentes no processo de criação audiovisual e suas dimensões constitutivas	95
7.1.1. “Fazer com”	96
7.1.2. “Aprender fazendo”	98
Família: confiança, respeito, amor, responsabilidade	99
Amor	101
Respeito	103
Confiança	104
Responsabilidade	105
Autonomia	106
Diálogo	107

7.2. Avaliação da ação planejada	108
8. Considerações Finais	112
8.1. O papel desta dissertação na minha trajetória de vida	112
8.2. O referencial teórico	114
8.3. O caminho metodológico	115
8.4. A questão de pesquisa	116
8.5. As contribuições	117
9. Referenciais Bibliográficos	119
Apêndices	125

1. INTRODUÇÃO

Nesta parte introdutória, apresento as motivações que me levaram a desenvolver este estudo, traçando um panorama das minhas experiências em se trabalhar com a criação audiovisual dentro de uma proposta humanizadora. Justifico a necessidade da realização desta pesquisa e esclareço as questões e os objetivos que guiam o presente estudo.

A realização desta pesquisa está contextualizada em um processo de educação humanizadora, e sua metodologia foi baseada em momentos de criações audiovisuais construídos a partir do processo de pesquisa-ação e do convívio dialógico¹ com participantes do grupo Arte Urbana, grupo de dança de rua constituído no Jardim Cruzeiro do Sul, periferia da cidade de São Carlos.

A proposta de se pesquisar os processos educativos decorrentes de uma prática social – o processo de criação audiovisual dentro de grupos populares – possui relação com minhas experiências, sobretudo quando é possível vislumbrar um potencial de educação progressista² nas diversas etapas de um processo de criação de imagens e sons.

Graduei-me como bacharel em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos e, durante o curso, participei como roteirista de uma equipe³ de realização de dois curtas-metragens: *Meu Amigo Girassol* e *Liberdade Futebol Clube*. O primeiro aborda a questão da violência doméstica contra mulheres e crianças através de uma linguagem poética que convida o espectador a ser sujeito da narrativa. O curta-metragem não é falado, valendo-se de olhares, gestos, da força dramática das imagens e dos sons. O espectador é provocado a ser sujeito da narrativa de modo que o silêncio possa angustiá-lo a ser participante e não apenas observador. O segundo possui como temática a relação estabelecida entre a ditadura militar e a copa do mundo de 1970. Trata-se de uma obra que pretende problematizar esta relação, apontando para uma perspectiva de luta contra um regime desumano que se acobertou, precisamente neste período, por um momento de

¹A discussão acerca de pesquisa-ação e convívio dialógico será apresentada nos capítulos denominados Metodologia, Pesquisa-ação e Procedimentos metodológicos.

² Sobre educação e educação progressista se abordará adiante no capítulo que tratará da compreensão de Processos Educativos e da concepção de Educação adotada neste trabalho.

³ A equipe era formada por: Djalma Ribeiro Junior (roteirista); Rosana Oda (produtora); Diogo Fernandes (diretor); Claudia Cortez (diretora); Thereza Cavalcanti (diretora de arte); Mateus Rios (diretor de fotografia); Flavio Sganzerla (fotografo); Rafael Perez (montador); Profa. Lina Chamie.

euforia do povo brasileiro em relação ao tricampeonato mundial conquistado pela seleção brasileira de futebol.

Tanto *Meu Amigo Girassol* quanto *Liberdade Futebol Clube* têm como preocupações centrais temas que estão relacionados com questões sociais, políticas e de gênero. Os curtas-metragens possuíam (e ainda possuem) a intenção de apontar a possibilidade de o audiovisual trabalhar com a perspectiva de indivíduos que são vítimas de situações e sistemas injustos, ao mesmo tempo em que se pretendem veículos de reflexão crítica, diálogos e construção de mecanismos na busca de se coibir práticas desumanizadoras. No caso específico dos curtas mencionados optou-se por trabalhar com as questões relacionadas à violência doméstica e à perseguição política.

Um destes mecanismos está relacionado à exibição e discussão dos curtas-metragens com o objetivo de contribuir para um processo de conscientização⁴ acerca das temáticas abordadas. Assim, foi muito importante a parceria com a Secretaria de Educação do Município de São Carlos, que permitiu que o curta *Meu Amigo Girassol* fosse visto e discutido em diversas escolas da rede pública; de igual importância também foi a parceria com a Secretaria de Cidadania e Assistência Social do Município de São Carlos que levou *Meu Amigo Girassol*⁵ para centros comunitários, fomentando discussões acerca da violência doméstica com propósitos preventivos sobre tal atrocidade.

Após a conclusão da graduação e, sobretudo, com as experiências adquiridas com os curtas-metragens que estive envolvido, estou convicto de que o audiovisual possibilita a construção de espaços criativos e críticos-reflexivos, podendo, ademais, constituir-se em uma obra com grandes contribuições para processos de conscientização a respeito de mazelas sociais.

⁴ Esta é outra expressão carregada de significados importante neste trabalho, cuja compreensão será detalhada no referencial teórico.

⁵ O curta também foi utilizado pelo Laboratório de Prevenção da Violência (LAPREV) da Universidade Federal de São Carlos e, por intermédio da Professora Lúcia Williams, na época coordenadora deste laboratório, o curta foi exibido em vários congressos cuja temática era a prevenção da violência doméstica. O fato de o filme não possuir falas facilitou sua exibição em outros países, sendo exibido e discutido até no Japão. O vídeo também foi bem recebido pelo Comité de América Latina y el Caribe para la defensa de los derechos de la mujer (CLADEM), que durante o Fórum Social Mundial de 2003, realizado em Porto Alegre-RS se reuniu para discutir o seguinte tema “Violencia contra las Mujeres Rurales en América Latina y el Caribe Hispanoparlante”. Mais detalhes sobre este encontro no site <http://www.cladem.org/espanol/regionales/Violenciadegenero/Proyecto/viorural.asp>

Nesse contexto, debrucei meu olhar sobre um fenômeno que se torna cada vez mais constante: as oficinas de produção audiovisual voltadas para os jovens da periferia das grandes cidades. A partir de observações críticas acerca de oficinas de produção audiovisual com uma ênfase nas técnicas e que não demonstram preocupações com o processo coletivo de construções de conteúdos, percebi que o caráter progressista que todo o processo de criação audiovisual permite estava sendo orientado, em certos casos, para uma posição funcionalista (apenas geração de mão de obra) e, em alguns momentos, tendenciosa e manipuladora.

Leite (2005) nos mostra que muitas oficinas de produção audiovisual começaram a ser implantadas no Brasil num cenário político neoliberal desenhado, principalmente, pelo Programa Comunidade Solidária, criado em 1995 por Ruth Cardoso, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo principal objetivo era o desenvolvimento de áreas pobres e miseráveis e que fomentou uma grande expansão de cursos profissionalizantes. Foi nesta conjuntura que se ampliaram Organizações Não Governamentais (ONG's) que, atuando no campo da educação não escolar, edificaram um rol de cursos profissionalizantes.

Amparadas pela proposta do Programa Comunidade Solidária, muitas dessas ONG's, que atuavam no campo do audiovisual, desenvolveram cursos profissionalizantes com o intuito de encaminhar os jovens para o mercado de trabalho, de forma que as oficinas de produção audiovisual pudessem formar profissionais aptos a trabalharem em emissoras de televisões e produtoras de cinema. Esta ideia, porém, não vingou: muitos jovens, após passarem por cursos profissionalizantes, se depararam com um quadro de desemprego muito acentuado. Assim, o que era esperança de emprego tornava-se frustração. Mesmo diante desses resultados, há ainda, bem menos que no início da década de 90 é verdade, cursos estruturados em oficinas que prometem a profissionalização e a consequente inserção no mercado audiovisual⁶.

A profissionalização e a inserção no mercado audiovisual, desde as nossas perspectivas, precisa ser uma consequência de um processo de formação humana. Ou seja, não nos posicionamos contra a profissionalização, mas esta não pode ser o único objetivo

⁶ Associar a arte com o desenvolvimento econômico e colocar a arte a mercê das indústrias e empresas não é um fato recente no Brasil. No livro *Arte-Educação no Brasil*, Ana Mae Barbosa (2006) nos mostra que esta postura é antiga e que tem suas raízes na chegada de Dom João VI no Brasil, em 1808.

destas oficinas, com o risco de estarmos formando profissionais alheios às possibilidades humanizadoras do audiovisual e frustrados por não conseguirem empregos. Compreendemos que o processo de criação audiovisual objetive a formação humana, proporcionando reflexões críticas acerca do audiovisual em nossa sociedade e vislumbrando possibilidades de ação para que o universo das imagens e dos sons faça parte de um processo de educação humanizadora. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2007, p. 33).

Além desta maneira funcionalista de atribuir aos processos de criação audiovisual um papel exclusivamente de gerador de mão de obra, o que, por muitas vezes, minimiza possibilidades de uma aproximação mais crítica da criação audiovisual, no sentido de que tal criação possa proporcionar debates sobre temas sociais, políticos e econômicos; outro fato muito preocupante é a abordagem tendenciosa e manipuladora da realidade através de produtos audiovisuais.

Em 2006, estava andando de ônibus pela cidade de São Paulo e me deparei com um *outdoor* imenso que mostrava um ônibus pegando fogo, era somente esta a imagem: um ônibus pegando fogo e logo embaixo estava escrito em vermelho: “faça documentário” e, em seguida, aparecia em destaque o nome da escola de cinema que estava chamando os cidadãos para ingressarem na escola e realizarem documentário. Devo dizer que, nesta época, estávamos presenciando, pelos telejornais, uma série de atentados aos ônibus públicos que estavam sendo incendiados possivelmente por pessoas ligadas ao Primeiro Comando da Capital (PCC)⁷. Aquilo me marcou de tal forma que pude ver tanta violência no *outdoor*, quanto nos próprios ônibus incendiados. Sem se discutir causas e consequências, quem lia aquele *outdoor* era intimado a fazer documentário motivado por aquela imagem do ônibus pegando fogo. Uma imagem que se apresentava totalmente descolada de suas motivações políticas e das suas consequências humanas, utilizada de forma tendenciosa pela tal escola de cinema.

⁷ O Primeiro Comando da Capital (PCC) é uma organização criminosa que atua, principalmente, no estado de São Paulo. Para saber mais sobre o assunto, aconselho acompanhar as reportagens realizadas pelo jornalista João de Barros que estão compiladas em uma edição extra da Revista Caros Amigos, lançada em maio de 2006.

Acreditando, ainda, no potencial da criação audiovisual como um processo educativo progressista, desafiei-me a trabalhar com o audiovisual através de uma perspectiva transformadora que apontasse para um processo humanizador.

Neste sentido, gostaria de destacar outro trabalho audiovisual em que estive envolvido, o documentário *Cine Elite – um sonho possível* que foi uma obra criada coletivamente durante uma oficina realizada na segunda edição da Mostra Audiovisual de Cambuquira-MG (MOSCA)⁸. Ao propor a criação deste documentário, utilizamos como mote o antigo cinema da cidade, o Cine Elite, que foi fechado no início da década de 1980 e que, hoje, é o espaço onde acontecem as edições da MOSCA, e, após o grupo debater sobre o tema, caminhamos para criarmos uma obra que denunciava a falta de políticas culturais na cidade e anunciava um engajamento coletivo em prol de uma construção de diálogo com o poder público sobre políticas culturais. O trabalho surtiu efeito. Os participantes da oficina, na sua maioria habitantes de Cambuquira-MG e que nunca tinham tido contato com outros processos de criações audiovisuais, exibiram e discutiram o tema do documentário em algumas escolas da rede pública e no próprio espaço da prefeitura da cidade.

Estas experiências, somadas a outras, despertaram-me para dar continuidade e profundidade aos estudos a respeito de as criações audiovisuais constituírem-se em processos críticos, reflexivos e atuantes. Sabia que não seria nas escolas de audiovisual que eu encontraria este caminho, uma vez que o audiovisual, nestes espaços, raramente é articulado com uma esperança de se mudar as estruturas injustas que solapam as condições humanas. Minha paixão pela criação audiovisual jamais esteve separada das questões sociais. Esta era a única razão (e emoção) que me motivava a seguir os caminhos da criação audiovisual, contudo, sozinho não teria forças para caminhar.

Após ter contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), primeiramente através do site e, posteriormente, através de uma apresentação da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, tive a certeza e a alegria de ter encontrado companhia para não mais seguir sozinho.

Elaborei o projeto de pesquisa e me submeti ao exame de admissão. Consegui entrar no Programa no ano de 2007 e, de imediato, foi pedido para que os e as estudantes da Linha

⁸ Os coordenadores da oficina eram: Djalma Ribeiro Junior e Vivian Malusá. Cambuquira é uma cidade do sul de Minas Gerais, situada no circuito das águas. A cidade não possui salas de cinema e as atividades culturais são escassas, dependendo de iniciativas privadas.

de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos elaborassem um cartaz sobre o tema: América Latina – o que significa para mim? Esta proposta, que fazia o papel das boas vindas, deixou-me mais esperançoso e feliz. Explico: durante a graduação eu havia feito uma monografia cujo título era *O Engajamento Político no Cinema Latino-americano*. Havia feito esta monografia por compreender que foi na América Latina que o cinema se construiu engajado em temas sociais, políticos e econômicos. Não foi à toa que Paranaguá (1985), historiador do cinema, disse que foi aqui, na América Latina, que nasceu o cinema político.

No primeiro semestre do ano de 2007, tive a oportunidade de conhecer os companheiros e as companheiras da Linha de Pesquisa, através da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos. Por eu ter vindo da área do audiovisual e ter tido, durante a graduação, contato com pouquíssimas disciplinas da área da educação, fiquei, a princípio, apreensivo. Afinal, eu estava começando uma nova caminhada, ou melhor, encostando o meu caminho em outros caminhos. Esta apreensão foi se transformando em empolgação e envolvimento, na medida em que o convívio com os meus companheiros e minhas companheiras me possibilitou vislumbrar caminhos, uns curtos, outros mais extensos, que seguiam no sentido da construção de uma sociedade mais justa, mais humana. Com efeito, isso se mostrou também nas leituras que realizamos.

No diálogo com a Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, orientadora do projeto que desenvolvemos, e também das contribuições da Profa. Dra. Claudia Reyes e Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone, ambas responsáveis pela disciplina Seminários de Dissertação, foi possível acurar o projeto, destacando quais foram os conceitos-chave que guiaram esta pesquisa. Fiz questão de citar as três professoras acima por ter estabelecido uma discussão mais pormenorizada acerca do projeto, todavia, estaria cometendo uma grande injustiça se não mencionasse, também, as contribuições de todas as professoras e do professor da Linha de Pesquisa; de todos os autores e autoras que foram consultados; de todos os companheiros e todas as companheiras que colaboraram, seja de forma objetiva, apontando alguns detalhes do projeto, seja de forma mais subjetiva, compartilhando visões de mundo.

Assim, foi possível articular o audiovisual, enquanto obra que passa por um processo de criação coletiva e colaborativa, com as questões trabalhadas no conceito de

Educação Popular. Quando este estudo refere-se ao termo educação popular, é preciso realçar que se trata de uma proposta pedagógica trabalhada, entre outros pensadores, por Paulo Freire que, em síntese, busca que a educação seja libertadora e humanizadora, uma vez que ela se volta para o respeito às diferenças culturais, sociais, étnico-raciais e de gêneros através de práticas sociais e processos educativos que valorizem a inter-relação entre os sujeitos e a aproximação crítica destes com o contexto sócio-econômico-político-cultural em que estão inseridos.

É de extrema importância discutirmos como os processos criativos audiovisuais, desencadeados por tecnologias como telefones celulares, câmeras portáteis, internet podem contribuir para práticas sociais e processos educativos que valorizem o respeito aos seres humanos. Esta discussão, contudo, carece de maiores pesquisas, como veremos mais adiante, quando for mostrado um panorama das publicações científicas que trabalham com a articulação entre educação e criação audiovisual.

Este estudo entende que os processos de criações audiovisuais exigem pesquisas e, principalmente trabalho em equipe, evidenciando, dessa maneira, o potencial de se trabalhar em comunhão, além de se constituir em um espaço de construção e reconstrução do conhecimento.

Ainda neste terreno, é possível destacar um diálogo epistemológico entre as duas principais áreas do conhecimento que serão trabalhadas neste estudo: a educação e o audiovisual. É possível entrever interseções entre estas duas áreas e realizar articulações entre elas, principalmente quando elas se voltam para o ser humano, em uma perspectiva em que o homem e a mulher assumem o papel de sujeitos históricos capazes de transformar o mundo em um lugar mais justo, ou quando, ao contrário, tanto o audiovisual quanto a educação estão associados a processos de opressão, de desumanização.

Estas articulações vêm se intensificando, no dia a dia, devido a diminuição dos custos envolvidos em uma criação audiovisual. Isto permite que, cada vez mais, práticas educativas engajadas nas causas sociais se apropriem da tecnologia de processamento digital de imagens e sons, colocando tal tecnologia a serviço do ser humano (FREIRE, 1992, 2007; OSTROWER, 1987).

A construção do conhecimento que se pauta em articular as tecnologias audiovisuais com o processo de educação ramifica-se em várias direções. Este fato pode ser percebido através das produções científicas que foram realizadas nos últimos anos.

Assim, no intuito de fazer um levantamento da produção científica sobre a articulação do audiovisual na área da Educação, este estudo recorreu às publicações, que vão de 2000 a 2008, das seguintes revistas: Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade e Educação e Pesquisa. Além dos periódicos da área de Educação, empreendeu-se a busca por teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2008 e que estão cadastradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação (GT-16) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2001 e 2007⁹. A busca empreendida se guiou pelas seguintes palavras chaves: educação e audiovisual; educação e cinema; mídia e educação; criação audiovisual e educação; arte e educação; tecnologia e educação.

Os trabalhos encontrados foram classificados em grupos temáticos de acordo com a especificidade abordada, todavia este recurso não levou em consideração as interfaces entre os grupos temáticos, destacando apenas o foco principal de cada texto.

Os grupos temáticos que abordam a articulação do audiovisual com a educação foram divididos em: Leituras dos Meios; Educação a Distância; Tecnologia e Educação Escolar; Educação e Arte; Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo e Outras Temáticas.

No grupo temático denominado Leitura dos Meios, encontram-se trabalhos que relacionam a leitura crítica dos conteúdos veiculados pelas mídias com o processo de formação na educação escolar e não escolar, além de trabalhos que fazem uma leitura crítica dos próprios meios de comunicação, num sentido mais amplo, relacionando-os com o processo educacional e, por último, os que sugerem a necessidade da capacitação de professores para trabalharem, de forma crítica, a relação entre mídia e educação e assim por diante. Em relação ao grupo Educação a Distância, é possível encontrar textos que refletem o fenômeno da educação a distância, abordando questões, tais como: a relação entre professor e estudante no ambiente virtual; processos de avaliação com mecanismos

⁹ Este levantamento encontra-se ao final deste trabalho.

computacionais; análises de práticas de educação a distância e a incorporação crítica dos avanços tecnológicos em processos de educação a distância. No grupo temático Tecnologia e Educação Escolar são encontrados textos que abordam a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, implicando mudanças de comportamentos no processo de ensino-aprendizagem. Há um destaque para a incorporação de recursos de informática e de produtos audiovisuais (programas de TV, filmes) e como eles podem ser utilizados no ambiente escolar, propiciando um auxílio pedagógico em diversas disciplinas curriculares. No grupo denominado Educação e Arte há a presença de textos que propõem processos educacionais que trabalham, de forma interdisciplinar, com aportes advindos do teatro, da dança, da música e do cinema. Os escritos apontam questões sinestésicas, tais como a sensibilidade visual e auditiva e a expressão corporal, como formas de auxiliar na construção do conhecimento e no processo de formação. No grupo temático Criações em Imagens e Sons como Processo Educativo há destaque para textos que trabalham a criação em Imagens e Sons em ambientes escolares e não escolares como prática pedagógica e que propõem a apropriação das tecnologias de criação e de produção de mensagens em imagens e sons, a fim de propiciar um ambiente de construção do conhecimento e formação humana. Sugerem, ainda, uma participação ativa no processo de construção de conhecimento ao invés da posição passiva de receptor de mensagens. É neste grupo que este estudo tem mais familiaridade, uma vez que se dedica a trabalhar com a criação audiovisual como proposta de educação. Os textos que não se relacionam com nenhum eixo temático acima foram agrupados em um grupo denominado Outras Temáticas, neste grupo estão incluídos estudos que abordam: a relação entre educação, comunicação e saúde; a incorporação das novas tecnologias no cotidiano administrativo das escolas; panoramas históricos de aparatos audiovisuais e suas implicações nas sociedades; propostas de se trabalhar com jogos eletrônicos e histórias em quadrinhos dentro da escola; a utilização de recursos audiovisuais como registro de pesquisa; as contribuições dos grupos de estudos e pesquisas que trabalham com a interface educação e comunicação e os avanços no conhecimento que os trabalhos produzidos por estes grupos proporcionaram.

Em relação aos periódicos estudados constatou-se que de um universo de 49 textos, 19 trabalhavam com questões ligadas à Leitura dos Meios; 16 abordavam a Educação a Distância e 12 se debruçavam sobre a relação entre Tecnologia e Educação Escolar.

Estes mesmos grupos temáticos também se destacam nos trabalhos apresentados pelo GT-16, Educação e Comunicação, da ANPED. Num total de 114 trabalhos analisados, 39 se dedicavam a Leitura dos Meios; 34 abordavam as questões relacionadas com Tecnologia e Educação Escolar e 21 enfatizavam o tema da Educação a Distância. Ainda foi possível encontrar 7 trabalhos que destacavam a relação entre Educação e Arte; 10 que eram relacionados a outras temáticas e apenas 3 que tratavam da Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo.

Em relação às dissertações e teses cadastradas no banco de dados da CAPES no período compreendido entre 2000 e 2008, foram encontrados 35 trabalhos: 13 que trabalham a relação entre Tecnologia e Educação Escolar; 11 que se dedicam à Leitura dos Meios; 4 que destacam a Educação a Distância e 7 que se concentram na Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo.

Após leitura dos resumos destes trabalhos e da íntegra daqueles mais relacionados à esta pesquisa, foi possível identificar que há uma certa carência de estudos que trabalham com a Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo: de 198 trabalhos analisados, apenas 10 trabalham com esta temática¹⁰, sendo que a maioria são teses e dissertações ou trabalhos apresentados na ANPED.

1.1. A estruturação da pesquisa

A pesquisa, que aqui se apresenta, foi realizada no contexto de um processo de criação audiovisual humanizadora que valoriza o poder de criação e crítica dos, e das, jovens participantes do grupo Arte Urbana, grupo de dança de rua constituído no Jardim Cruzeiro do Sul, periferia da cidade de São Carlos. Não se trata da proposição apenas de um saber técnico relacionado à criação/construção de imagens e sons, mas que este saber técnico caminhe juntamente com um processo de conscientização, de aproximação crítica da realidade de todos e todas envolvidos e envolvidas nele. Compreende-se, pois, que este processo está fundamentado “sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão

¹⁰ As referências a estes trabalhos se encontra no apêndice e os(as) autores(as) são: Paiva (2003); Cohn (2004); Ruberti (2004); Ramalho (2005); Silva (2006); Terrazas (2006); Soares (2006); Leite (2005); Carrieri (2007).

verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos seres humanos que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1980, p. 81).

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o processo de criação audiovisual contribui para a construção de uma consciência crítica atrelada ao poder da criação e realização do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de uma obra audiovisual que atenda aos interesses do grupo.

A veia condutora deste estudo, portanto, está estruturada no processo de criação audiovisual, esclarecendo a contribuição pedagógica que o universo das imagens e dos sons possui para atender a uma proposta de Educação Popular construída em comunhão, através da pesquisa-ação e do convívio dialógico, portanto, dialético e intersubjetivo, entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Neste mesmo horizonte, a pesquisa pretende se juntar ao debate em relação às metodologias de pesquisa em educação, ao propor e experienciar uma pesquisa-ação compromissada com os grupos populares, que se constrói através de sujeitos que convivem e dialogam, que são educados, ao mesmo tempo em que educam.

Ao optarmos em trabalhar com um processo de pesquisa-ação, decidimos construir um objetivo comum entre todos os participantes da pesquisa. Assim sendo, a principal questão que se construiu foi a de identificar qual foi a potencialidade do processo de criação audiovisual para contribuir na resolução de um problema apontado pelo grupo¹¹. Em resposta a tal questão, destacamos os processos educativos presentes no grupo e que contribuíram para a realização de uma obra audiovisual construída na perspectiva humanizadora e no convívio dialógico entre todos e todas que participaram desta pesquisa-ação.

Desta forma, a pesquisa objetivou compreender os processos educativos que permearam toda a criação audiovisual realizada numa perspectiva libertadora e humanizadora, identificando se o processo de criação audiovisual colaborou para a resolução do problema apontado pelo grupo. Para isso, buscou-se a construção deste processo de forma coletiva e dialógica, no qual a criação audiovisual caminhasse junto com

¹¹ O problema apontado pelo grupo Arte Urbana foi o preconceito que há, por parte da população, contra a dança de rua e seus praticantes. O processo de identificação deste problema será detalhado mais adiante quando estivermos relatando os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

um processo de conscientização, de aproximação crítica da realidade, apontando como tal processo pôde se configurar como um ato-limite na transformação de uma ou mais situações-limites¹².

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: considerando esta introdução como o primeiro capítulo, no segundo capítulo, denominado “Práticas Sociais e Processos Educativos”, trazemos a compreensão sobre processos educativos, no qual a educação é tida como um fenômeno que se constrói no decorrer do processo histórico através das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Tais relações definem dois caminhos: processos educativos desumanizadores, opressores e processos educativos humanizadores, libertadores. Esta pesquisa assume uma perspectiva humanizadora e tem como postura o trabalho em comunhão e o constante diálogo de visões de mundo. Neste mesmo capítulo, também trazemos a compreensão acerca de práticas sociais que são as relações entre os seres humanos que se configuram durante todo o processo histórico. Em todas as práticas sociais é possível vislumbrar processos educativos opressores ou libertadores. Dessa forma, humanização e desumanização são possibilidades decorrentes destas práticas sociais. Esta pesquisa entende que todo o processo educativo que aponte para uma perspectiva de libertação e humanização deve ser construído numa prática social em que seres humanos estão inseridos criticamente. Neste capítulo, também é apresentado o contexto histórico e cultural da prática social em que se dá esta pesquisa: a dança de rua.

No terceiro capítulo, denominado “Educação e Audiovisual”, é estabelecido uma relação entre a Educação e o Audiovisual numa perspectiva libertadora. Através de um breve panorama acerca da história do audiovisual, são apresentados momentos em que o audiovisual se posicionou contra a opressão do ser humano, destacando os anseios populares, sobretudo na América Latina com os movimentos cinematográficos Nuevo Cine e Cinema Novo e com a participação política dos coletivos de vídeos populares.

No quarto capítulo, intitulado “Metodologia”, apresentamos as bases metodológicas que guiaram esta pesquisa. A partir de um breve panorama acerca do desenvolvimento das metodologias de pesquisas, este estudo se apoiou em uma metodologia qualitativa e se utiliza dos conceitos e procedimentos da pesquisa-ação.

¹² Situações-limites são obstáculos desumanizadores que homens e mulheres encontram durante a vida. Os atos-limites são atitudes que os seres humanos tomam com o intuito de superar tais obstáculos (FREIRE 1992; 2005).

No capítulo seguinte, denominado “Pesquisa-Ação”, há uma discussão pormenorizada sobre a pesquisa-ação, destacando seus conceitos e suas utilizações em pesquisas, principalmente quando ela é adotada em um processo de pesquisa em educação. No capítulo também se encontram os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa.

No capítulo seis, apresentamos a análise dos dados que foram coletados durante o processo da pesquisa-ação. Nela, dialogamos o que foi apreendido e compreendido durante o processo de criação audiovisual realizado com o grupo de dança de rua Arte Urbana e com os referenciais teórico-metodológicos que ampararam esta pesquisa.

No capítulo sete, dedicado as “Considerações Finais” destacamos: a) o papel desta dissertação na minha trajetória de vida; b) as conclusões sobre a relação do referencial teórico adotado nesta pesquisa com os dados observados com o que foi apreendido nesta pesquisa; c) a construção acerca do caminho metodológico percorrido no curso da pesquisa; d) a retomada da questão de pesquisa e discussão sobre os limites e as possibilidades das respostas oferecidas por esta pesquisa; e) as possíveis contribuições que esta dissertação pode fornecer para o encaminhamento de pesquisas que trabalhem com a interface entre educação e audiovisual, bem como algumas orientações para serem debatidas no âmbito da educação escolar.

2. PROCESSOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS

Neste capítulo pretendo explicitar os referenciais teóricos desta pesquisa que ancoram a compreensão de práticas sociais e processos educativos¹³.

Apenas como recurso didático, optei por trabalhar estes conceitos em tópicos, uma vez que eles se incorporam e se interconectam, constituindo-se em um corpus teórico orgânico e articulado.

2.1. Processos Educativos

Este estudo parte da compreensão de que a educação se estabelece como um processo que se dá em toda a nossa vida, ou seja, não está restrita ao espaço escolar, pelo contrário, ela se dá em todos os ambientes sociais em que nos relacionamos com o outro e com o mundo.

Esta compreensão está presente em Freire (2005) que nos demonstra que a educação é um fenômeno que se constrói no decorrer do processo histórico através das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Na leitura de Merleau-Ponty (1996) também é possível inferir que os processos educativos são intrínsecos à existência do ser humano no mundo. Ou seja, não há um momento em que os processos educativos se separam da própria vida vivida. Aprende-se vivendo. Da mesma maneira, Fiori (1986) nos apresenta a educação como um processo contínuo de construção do ser humano, e este processo, que não se dissocia da conscientização, mas a acompanha, se dá, também, nas relações entre as pessoas e delas com o mundo. “Educação e conscientização se implicam mutuamente” (FIORI, 1986, p. 03).

¹³ Estes referenciais puderam ser aprofundados durante o ano de 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos por meio das disciplinas Práticas Sociais e Processos Educativos e também na disciplina Teoria da Educação – Aportes de Africanidades, bem como nos demais estudos que realizei para localizar teoricamente as bases sobre as quais construí a compreensão de Práticas Sociais e Processos Educativos.

Estas relações entre as pessoas, segundo Freire (2005), nos permitem vislumbrar duas concepções de educação: uma “bancária”, que atua como instrumento da opressão; e outra, progressista e libertadora.

Em relação à primeira concepção, de forma sintética podemos afirmar que há um(a) educador(a) que tudo sabe e um(a) educando(a) que nada sabe, cabendo àquele(a) a função de “educar” (dentro da perspectiva “bancária”). Este “educar” parte do pressuposto, portanto, de que há um sujeito que fala o que sabe, através da narração e um ouvinte passivo a quem cabe apenas o papel de depositário dos comunicados do(a) educador(a). Nesta perspectiva, o(a) educando(a) é cercado(a) de um discurso prescrito, onde a realidade é algo estático, dado, imutável, destruindo, assim, a possibilidade de o(a) educando(a) se tornar sujeito do processo de construção do conhecimento.

A educação progressista é aquela em que educador(a) e educando(a) são sujeitos do processo de formação humana. O(a) educador(a) progressista pauta seu trabalho em “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2007, p. 10). Por isso que uma das tarefas centrais do “educador progressista é apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica” (FREIRE, 2007, p. 119).

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (FREIRE, 1992, p. 81).

E com qual destas duas concepções de educação nos defrontamos no dia a dia? Qual está presente, por exemplo, no cotidiano escolar? Quem responde é Fiori (1986) que tece uma crítica ao sistema escolar vigente, apontando que nestes espaços

a educação se define, dentro da funcionalidade deste sistema, como adaptação [...] Em tal sistema, a instituição escolar, durante largo tempo, segrega o educando da elaboração viva da cultura. Neste mundo da dominação, ele é um objeto a mais a ser plasmado, segundo cânones

estabelecidos: não participa da direção do processo histórico cultural, nem, inclusive, de sua história escolar [...] O ensino é, assim, técnica hábil para conformar e uniformizar, ao contrário do aprendizado como método de liberação e auto-configuração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do ser humano novo (FIORI, 1986, p. 09).

Apesar da constatação de que a instituição escolar se apoia, na sua grande maioria, em um sistema de educação “bancária”, não podemos deixar de destacar experiências contra-hegemônicas que buscam a construção de uma educação progressista, libertadora.

Ainda no sentido de contrapor a educação “bancária” com a educação libertadora, Freire (2005) vai diferenciar a teoria da ação antidialógica da teoria da ação dialógica. Importante destacar que o autor reconhece e enfatiza que teoria e ação fazem parte de um mesmo processo que é dialético e se constrói na práxis, ou seja, na articulação constante entre prática e teoria. Na teoria da ação antidialógica, onde se estabelece uma relação de dominação, de opressão, a alteridade é negada. O outro é visto como objeto da ação de quem domina. O outro é conquistado, manipulado, invadido culturalmente para que se mantenha a situação de opressão, evitando, de qualquer maneira, que o oprimido se reconheça como tal. Por outro lado, na teoria dialógica da ação “há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 192). Apenas com a co-laboração, comunhão e o diálogo intersubjetivo, portanto *com* o outro, é possível construir uma consciência crítica sobre a condição de opressão que conduza a ações que transformem tal condição.

Freire (2005) convida o oprimido a ser sujeito do processo educativo, ou seja, sujeito criativo e capaz de, através da leitura crítica do mundo, caminhar para um processo de libertação de sua condição de oprimido e construção de uma sociedade humanizada e humanizadora. Isto implica dizer que “a humanização [...] se realiza pela encarnação e comunhão: subjetividade que se reconhece, ativamente, na objetividade em que se constitui e, através da qual, [...] também se constitui como intersubjetividade” (FIORI, 1986, p. 07). Ou seja, é na relação humana do eu com o outro e de todos com o mundo que é possível estabelecer uma educação que aponte para a libertação e a humanização do ser humano.

Nesse sentido, Freire (2005) identifica e critica atitudes do opressor para com o oprimido e vice-versa. Primeiramente, destaco a “generosidade” do opressor para com o

oprimido, “generosidade” que se trata de uma falsa relação de alteridade, uma vez que esta se nutre das injustiças sociais protagonizadas pelos próprios opressores. “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça” (FREIRE, 2005, p. 33). Outro momento que destaco é quando Freire (2005) discorre sobre a “aderência” do oprimido ao opressor que “não possibilita [ao oprimido] a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 2005, p. 36) gerando o “medo da liberdade” e a prescrição.

Assim, quando Freire (2005) propõe uma Pedagogia do Oprimido, ele está propondo que partamos da perspectiva dos oprimidos de todos os sistemas dominadores, sistemas estes que se institucionalizam, nos dias atuais, por meio do processo de globalização através de empresas transnacionais, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional que impõem um modelo de desenvolvimento que tende a homogeneizar a cultura, a economia e a política mundial, numa certa perspectiva que debateremos a seguir, excluindo os que não se adaptam à este modelo.

Partir da perspectiva do oprimido, das vítimas destes sistemas é o que propõe Dussel (2002), quando elabora uma ética da libertação que se pretende universal, tendo em vista que ela é articulada de forma a garantir a vida e a dignidade de todos os seres humanos, através da ação social. É por isso que Dussel (2002) afirma que a ética da libertação se trata de uma ética da vida. Dentro desta visão, este autor nos aponta que a alteridade não é apenas o reconhecimento da vítima como tal, mas a responsabilidade ético-crítica com a vítima dentro do sistema vigente e da ação para que se negue a negatividade da vítima, assegurando-lhe a manifestação da vida digna.

A partir do momento em que o oprimido, inserido criticamente na sua realidade, conscientiza-se de sua condição de oprimido, construindo, portanto uma consciência histórica desta situação, é possível entrever a possibilidade de o oprimido lutar pela sua libertação, pela sua humanização (FREIRE, 1980; 2005).

A conscientização da situação de opressão, portanto, é parte fundamental de um processo de libertação e humanização do oprimido e também do opressor, pois se a humanização é vocação humana, aquele que oprime, o opressor, atua para a desumanização, desumanizando-se. Cabe, pois, ao oprimido, conscientizando-se da

situação de opressão, lutar pela sua humanização, humanizando também o opressor, visto que este, cego pelo poder de oprimir, torna-se incapaz de identificar a liberdade na alteridade que sempre negou.

A conscientização, assim, é parte fundamental na constituição do ser humano como sujeito histórico e, se a conscientização prefigura a ação transformadora, podemos dizer que a libertação e a humanização do ser humano e, por conseguinte, a transformação do mundo em um lugar mais justo passa pelo processo de conscientização, processo este que está enraizado na realidade cotidiana, ou seja, não se trata de uma consciência pura, mas sim de uma aproximação crítica do mundo.

Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se, um através do outro. [...] O mundo é significado no permanente significar ativo, que não é atividade de uma consciência pura, mas desenvolvimento dialético da consciência do mundo ou do mundo consciente. [...] Na medida em que o ser humano dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos. Neste momento, a conscientização já se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo: refazer-se, com autenticidade, implica em reconstruir o mundo (FIORI, 1986, p. 04).

Da mesma forma, Merleau-Ponty (1996) também nos mostra que a consciência é um processo que vai se formando na percepção do mundo, jamais fora dele. Por compreender a existência do ser humano no mundo nunca como um objeto, mas como uma totalidade corpo-mente, o ser humano é, pois, um sujeito que interage com o próprio mundo e é desta interação que é possível vislumbrar processos de conscientização (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 584).

A tomada de consciência de uma situação de opressão não implica a transformação desta situação. Estamos no nível da reflexão. Tampouco a ação, desprovida da reflexão, se constitui em transformação. Contudo, numa perspectiva dialógica, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2005, p. 191).

Dussel (2002, p. 425) aponta que “a ética da libertação vem há muitos anos insistindo na ‘interpelação’ do outro perante um ouvido que saiba ouvir (que denominamos ‘consciência ética’ no sistema), como origem do processo de libertação”.

Os que agem ético-criticamente re-conhecem a vítima como ser humano autônomo, como o Outro, como outro que a norma, ato, instituição, sistema de eticidade, etc., ao qual se negou a possibilidade de viver (em sua totalidade ou em algum dos seus momentos); de cujo reconhecimento simultaneamente se descobre uma co-responsabilidade pelo outro como vítima, que obriga a tomá-la a cargo diante do sistema, e, em primeiro lugar, criticar o sistema (ou aspecto do sistema) que causa esta vitimação. O sujeito último de um tal princípio é, por sua vez, a própria comunidade das vítimas (DUSSEL, 2002, p. 380).

2.2. Práticas Sociais

Compreendemos as práticas sociais como “as relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente, em nossos dias, de relações entre nações” (SILVA, et al, 2005, p. 1).

Freire (2005, p. 32) aponta que “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” e, em seguida, afirma que a humanização é a vocação ontológica dos seres humanos.

Assim, é possível apreendermos que práticas sociais são as relações entre os seres humanos que se configuram durante todo o processo histórico e, se humanização e desumanização são possibilidades decorrentes destas práticas sociais e, se destas, a humanização é vocação humana, cabe, pois, que todo o processo educativo que aponte para uma perspectiva de libertação e humanização se construa numa prática social em que seres humanos estão inseridos criticamente.

Dentro desta perspectiva, quando Freire (2005) indica duas concepções de educação (a “bancária” e a libertadora), ele estabelece uma relação entre estas duas concepções e as práticas sociais em que elas atuam. Dizendo de uma outra maneira, é possível identificar práticas sociais que se sustentam em processos educativos tanto desumanizadores, quanto humanizadores.

Existem práticas sociais com inúmeros e diferentes objetivos: que atendem às necessidades de sobrevivência física, psicológica e cultural; as referentes ao exercício de poder e controle sobre pessoas e

situações; de reações a condições que o grupo considera que ferem a dignidade humana e outras que visam ampliar e garantir direitos (BARBOSA, 2008, p. 21).

As relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com o mundo, ou seja, suas práticas sociais são o que determinam uma situação de opressão ou de libertação. Assim,

como não há seres humanos sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações seres humanos-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos seres humanos, no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos (FREIRE, 2005, p. 85).

Isto encontra ressonância na filosofia de Merleau-Ponty (1996), o qual rejeita qualquer tipo de idealismo e racionalismo centrado única e exclusivamente na consciência, o que implica em dizer que o ser humano “é pensado em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo, mais do que como ser ideal” (CARMO, 2000, p. 13).

Dessa forma, quando Freire (2005) traça um paralelo entre a ação antidialógica e a ação dialógica, o autor constrói conceitos que sustentam o seu pensamento e, tais conceitos, não surgem do ar, de devaneios, mas da própria realidade. Assim, quando o autor pormenoriza a teoria da ação antidialógica, aponta suas características opressoras: a conquista, a manipulação e a invasão cultural. Todas estas características se processam nas práticas sociais cotidianas reforçando a opressão e a dominação. Em contrapartida, o autor também mostra as características revolucionário-libertadoras da teoria da ação dialógica: co-laboração, união, comunhão, organização e síntese cultural.

Em relação ao tema *práticas sociais*, também destacamos o processo de construção teórica da ética da libertação feita através das críticas de Dussel (2002) dos trabalhos de outros filósofos e cientistas sociais. É possível perceber na crítica ética do sistema vigente que, por mais que alguns filósofos e cientistas europeus se dedicassem ao esforço de positivar a exterioridade (tomando a visão eurocêntrica de totalidade), eles eram sempre fechados numa realidade, cujas práticas sociais não representavam (e não representam) as que são construídas nas e pelas vítimas do sistema vigente. A ética da libertação parte das

relações sociais e das políticas internacionais globalizadoras que geram vítimas, que excluem muitas pessoas do projeto engendrado pela modernidade-pós-modernidade, e que é preciso pensar um projeto desde as vítimas, no intuito de que as práticas sociais sejam construídas com base na responsabilidade com o outro (DUSSEL, 2002).

Nessa ética, o pesquisador que se dedica a estudar uma prática social precisa conviver com os sujeitos que fazem parte desta prática. Em relação a isto, há um trecho muito interessante logo no início do livro *Pedagogia do Oprimido* que ilustra muito bem a concepção de pesquisa que orientou a construção desse livro:

as afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses e urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo... (FREIRE, 2005, p. 25).

Há, como pode ser visto, uma preocupação de que o estudo seja parte da vida social em que ele se desenvolve, que não seja realizado única e exclusivamente por meio de leituras, mas que beba das próprias práticas sociais em que é construído.

Freire (2005) cita Lênin para dizer que “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” (FREIRE, 2005, p. 142). Ou seja, “não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2005, p. 142). Esta é uma preocupação presente nos trabalhos realizados pelas pesquisadoras e pelo pesquisador que compõem a Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, donde se pretende compreender, através de metodologias dialógicas, os processos educativos desencadeados nas práticas sociais, sempre com o intuito de que nossas pesquisas partam da perspectiva da vítima e que estejam, assim, a favor da humanização. “O objetivo da ação dialógica está em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’ [ao opressor], exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2005, p. 200). E este processo de pesquisa “tem como sujeitos não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca” (FREIRE, 2005, p. 209).

O ponto de partida forte e decisivo de toda a crítica é a relação que se produz entre a negação da corporalidade expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (como operário, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial; como corporalidade feminina, raça não branca, gerações futuras que sofrerão em sua corporalidade a destruição ecológica; como velhos sem destino na sociedade de consumo, crianças de rua abandonadas, imigrantes estrangeiros refugiados, etc.), e a tomada de consciência desta negatividade (DUSSEL, 2002, p. 313).

Portanto, a articulação da educação com a conscientização num processo mútuo é de fundamental importância para pesquisas em práticas sociais que estejam comprometidas com a proposta de construir um mundo mais justo, mais humano. Assim, uma teoria da libertação somente se justifica na práxis, no decorrer do processo histórico. Ou seja, pesquisas em práticas sociais que produzem conhecimento, sem se articular com a própria prática social em que está sendo contextualizada, dificilmente apontarão para a construção de um processo de libertação do ser humano. (FIORI, 1986)

O Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, constituído por professores, professoras e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, está, desde 1997, trabalhando com processos educativos que permeiam práticas sociais. Ao longo deste tempo o Grupo construiu, e continua construindo e reconstruindo através das pesquisas, um notável quadro teórico-metodológico acerca do conceito: processos educativos em práticas sociais.

2.3. A dança de rua

A prática social em que se insere este estudo é a dança de rua, mais especificamente o grupo Arte Urbana – grupo de dança de rua formado por jovens da periferia da cidade de São Carlos.¹⁴

A dança de rua faz parte de um movimento cultural denominado Hip Hop. O termo Hip Hop foi criado pelo *DJ* Afrika Bambaataa, no final da década de 60, durante encontros com *DJs*, *MCs*, *B. Boys* e Grafiteiros¹⁵ no bairro do Bronx, em Nova York.

¹⁴ A identificação e a contextualização do Grupo Arte Urbana será apresentada mais adiante, quando tratarmos dos procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa.

Bambaataa percebeu que a dança seria uma forma eficiente e pacífica de expressar os sentimentos de revolta e de exclusão, uma maneira de diminuir as brigas de gangues de gueto e, conseqüentemente, o clima de violência. Já em sua origem, portanto, a manifestação cultural tinha um caráter político e objetivo de promover a conscientização coletiva. (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 17-18).

Em sua dissertação “*Construção de Saberes, Criação de Fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos*”, o educador Cristiano Tierno de Siqueira, juntamente com os jovens que participaram deste trabalho, aponta que os quatro elementos do Hip Hop¹⁶ precisam ser sempre articulados em suas atividades, a fim de fortalecer o movimento¹⁷. Todavia, esta articulação, segundo este autor, se torna muito difícil, uma vez que os elementos que constituem o Hip Hop acabam se fechando em si e organizando atividades isoladas. Apesar de concordar com o que foi dito acima, este estudo deu maior atenção a dança de rua, já que o grupo que participou desta pesquisa é, expressamente, um grupo de dança de rua.

Dessa forma, destacaremos a evolução histórica da dança de rua dentro da cultura Hip Hop, a fim de contextualizar historicamente a prática social em que se dá esta pesquisa.

A cultura Hip Hop chegou ao Brasil através do *break dance*¹⁸, principalmente pela atuação de Nelson Triunfo, o Nelsão, que, no início dos anos 80, na discoteca *Fantasy*, na zona sul de São Paulo, se apresentava com seu grupo de soul *Funk & Cia*. Do *Fantasy* para as ruas, Nelsão foi popularizando o *break dance* (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001).

¹⁵ A título de propiciar um entendimento desses elementos, podemos, de forma bastante resumida e sob o risco da simplificação, dizer que o Hip Hop é um movimento cultural que congrega 4 elementos: o *DJ* (*disc-jóqueis*) que opera os toca-discos; o *MC* (mestre-de-cerimônias) que canta as letras das músicas; o *B. Boy* e a *B. Girl* que apresentam as danças de rua e o Grafiteiro que é quem manifesta através da arte da pintura de muros temas relacionados ao *Hip Hop*. Para saber mais sobre o *Hip Hop* consultar Rocha; Domenich; Casseano (2001); Siqueira (2004); Andrade (1996).

¹⁶ Consultar a nota anterior.

¹⁷ O Programa de televisão, denominado Manos e Minas, veiculado, atualmente, pela TV Cultura, também tem a preocupação de articular os 4 elementos da cultura Hip Hop.

¹⁸ *Break dance* é um estilo de dança de rua. A expressão corporal deste estilo de dança representava, no seu início, os corpos dos soldados da Guerra do Vietnã sendo feridos por tiros. Quem pratica Break Dance é conhecido como breaker ou B. Boy ou B. Girl. Para saber mais ver Rocha; Domenich; Casseano (2001); Andrade (1996).

No início o *break dance*, no Brasil, estava mais associado à diversão e, aos poucos, os praticantes deste estilo de dança foram se apropriando da expressão corporal como forma de afirmação do negro na cultura brasileira.

O *break* começou a ser praticado com mais popularidade na região central da cidade de São Paulo. “Vários jovens que passavam pelo Centro da cidade identificavam-se e, pouco a pouco, equipes de *break* surgiam. Elas eram formadas em sua maioria por *office-boys* e chamadas erroneamente de gangues – em alusão às gangues norte-americanas” (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 49).

Os dançarinos de rua, os *breakers*, desde sua participação no cenário paulistano, foram vítimas de preconceito.

Os *breakers* eram perseguidos pelos policiais, que, incentivados por comerciantes das lojas do Centro da cidade, procuravam inibir suas apresentações. Os policiais alegavam que a aglomeração formada em torno dos *breakers* facilitava o aumento do número de furtos. Os *breakers* também foram discriminados em alguns bailes blacks, em que era proibido dançar *break*. (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 49).

Foi somente com a chegada, ao Brasil, de videoclipes de Michael Jackson e de músicas que eram tocadas nas rádios que a dança começou a atingir um público maior, chegando a fazer parte de aulas de academias frequentadas pela classe média. Porém, quando a dança parou de fazer parte da pauta da mídia, somente aqueles que tinham consciência do que representava o *break dance* é que continuaram a desenvolver o estilo e o incorporá-lo no cenário sócio-cultural das periferias paulistanas.

Até o final da década de 80, o *break dance*, no Brasil, não se articulava com os outros elementos do Hip Hop, inclusive era comum confundir o *break* como sendo o próprio Hip Hop. Porém, com o aumento das atividades e dos participantes e com o acesso mais facilitado à informação, os *breakers* brasileiros foram tomando consciência da cultura Hip Hop e do papel da dança de rua dentro deste movimento. Inicia-se, assim, um diálogo entre os *breakers*, os *rappers*¹⁹ e os grafiteiros. Deste diálogo surge, em 1988, o Movimento Hip Hop Organizado, o MH₂O-SP. Este movimento foi idealizado pelo produtor musical

¹⁹ Rappers são as pessoas ligadas a música, dentro do movimento do Hip Hop, ou seja, o DJ e o MC são também chamados de rappers. A palavra rapper vem de RAP, que significa, em inglês, Rhythm and Poetry. O RAP é a música tocada no movimento Hip Hop (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001).

Milton Sales e tinha como principal objetivo a transformação social através da cultura do Hip Hop. (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 51-52).

Atualmente existem inúmeros grupos de danças de rua espalhados pelo Brasil, uns mais isolados outros mais integrados à cultura Hip Hop. Um destes grupos é o Arte Urbana que iremos apresentar com mais detalhes quando falarmos, adiante, sobre os procedimentos metodológicos.

3. EDUCAÇÃO E AUDIOVISUAL

A palavra audiovisual²⁰ é um neologismo que se refere ao universo das imagens e dos sons que se concatenam em um veículo. Assim, cinema, televisão, vídeo, internet, celular são considerados meios audiovisuais, por veicularem informações através da junção de imagens e sons. No caso desta pesquisa, iremos trabalhar diretamente com o vídeo, todavia, não deixaremos de olhar criticamente os conteúdos veiculados pela mídia, através do cinema, da internet e, sobretudo, da televisão, justamente por acreditar que a criação de uma obra audiovisual que se pretende libertadora é precedida de uma compreensão crítica das informações que nos chegam diariamente e a todo o momento.

Antes de entrarmos na relação do audiovisual com a educação, que é o propósito desta parte do trabalho, é fundamental nos debruçarmos um pouco sobre a história do audiovisual, principalmente nos momentos que acenam para a possibilidade de as imagens e dos sons se unirem em uma linguagem que parta da perspectiva do oprimido. Neste estudo, este ponto de partida será contextualizado através da cinematografia latino-americana, palco de uma arte engajada politicamente.

3.1. O cinema latino-americano

Para traçarmos um panorama histórico acerca do audiovisual e apontarmos os momentos em que ele esteve engajado na libertação do oprimido é necessário buscarmos referências no cinema, que foi onde tudo começou.

O cinema surge no final do século XIX, ou seja, dentro do contexto histórico marcado pela Revolução Industrial, que significa uma época de profundas transformações sociais.

A Revolução Industrial foi muito mais do que uma transformação técnica marcada pelo advento da máquina; pois, além de consolidar o sistema fundamentado no lucro (o capitalismo), ainda trouxe profundas

²⁰ Para saber mais sobre a origem do termo, consultar OLIVEIRA, Henrique J. C. de. *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditesse/index.htm>

transformações na sociedade com o aparecimento de uma nova classe: o operariado. A luta dessa classe para ocupar o centro do palco trouxe alterações decisivas no mundo da política e da cultura. [...]. As lutas operárias do século XIX tornaram claro o que antes era obscurecido pelo véu das ideologias: a descoberta de que existem classes na sociedade e que seus interesses não são apenas diferentes, mas antagônicos; isto é, os interesses (em todos os níveis) dos setores explorados economicamente se chocam frontalmente com os interesses dos que vivem da exploração (os capitalistas). A luta de classes não nasceu aí, mas ela passou a ser compreendida e apreendida pela consciência dos dominados (FEIJÓ, 1985, p. 17/18).

Com efeito, o cinema motivou, desde seu nascimento, uma batalha ideológica entre burguesia e proletariado, entre as forças da opressão e as da libertação (HENNEBELLE, 1978). Talvez o primeiro momento em que podemos notar um cinema engajado nas questões populares, no sentido de reproduzir, pela perspectiva dos oprimidos, uma situação social de choque político, surge durante o processo da Revolução Mexicana. Este envolvimento “prefigura na América Latina (e talvez, no mundo) um cinema político conjugado no presente, em osmose com grandes movimentos sociais...” (PARANAGUÁ, 1985, p. 20).

Um gênero bastante característico da América Latina foi o melodrama, que teve como maiores realizadores o México e a Argentina entre as décadas de 30 e 40 do século XX. Este cinema melodramático foi marcado, não pelo direcionamento político de se promover uma reflexão crítica sobre a realidade, mas pela representação da própria cultura do povo latino-americano que valorizava a identidade cultural sem subjugá-la aos valores impostos pela cinematografia dos Estados Unidos. No melodrama latino-americano “está evidente a estética nacionalista relacionada com a ‘reivindicação moral’ que não exige mudanças estruturais, porém mostra a desigualdade social, não para modificá-la, mas para humanizá-la” (OROZ, 1999, p. 230). No melodrama a humanização se configura como ato de se sensibilizar emocionalmente com o sofrimento alheio, não se discute os motivos das desigualdades sociais apresentadas nos filmes e nem as possibilidades de transformação destas desigualdades. O que se reivindica é a compaixão do espectador para com o sofrimento alheio.

Na década de 50, do século passado, a chanchada brasileira e a comédia rancheira mexicana recorriam ao riso como recurso para criticar o poder dominante. Era muito

comum a utilização da piada para promover um discurso contra os valores e costumes da cultura imperialista e reforçarem a cultura popular. A piada “pode ser uma evasão, mas não é uma evasão inocente. Expressa também um reconhecimento que põe em causa, protesta, nega. O humor gera o riso e solapa a pretensa seriedade e eternidade da mais poderosa tirania. O riso significa a negação do governante e do seu governo” (IANNI, 1991, p. 27).

Paulo Emílio Salles Gomes, historiador e crítico de cinema brasileiro, irá dizer que as produções cinematográficas brasileiras, ao retratar nossa realidade na tela – diferentemente do cinema estrangeiro – estaria contribuindo para um processo de conscientização de nossa condição subdesenvolvida, imposta pelo poderio econômico dos Estados Unidos. “A identificação provocada pelo cinema americano modelava formas superficiais de comportamentos em moças e rapazes vinculados aos ocupantes²¹; em contrapartida a adoção, pela plebe, do malandro, do pilantra, do desocupado da chanchada, sugeria uma polémica de ocupado contra ocupante” (GOMES, 1980, p. 91).

O período de maior radicalização do engajamento político no cinema latino-americano, sem dúvida, ocorreu entre as décadas de 60 e 70 do século passado. Neste momento ergueu-se na América Latina um movimento conhecido como Nuevo Cine. O momento histórico que contextualiza tal cinematografia está marcado pela esperança da construção do socialismo na América Latina, motivada, sobretudo, pela conquista da Revolução Cubana.

El Nuevo Cine Latinoamericano, como un nuevo cine de denuncia de la situación social, económica, política y cultural en una Latinoamérica dominada y castigada por las oligarquías y militarismos dependientes del Imperio, surge, puede decirse, como un movimiento generado muy poco tiempo después del triunfo de la Revolución Cubana y eclosiona inmediatamente después de la muerte del Che. Son históricos y conocidos los numerosos manifiestos emitidos en encuentros y festivales haciendo énfasis en la situación de crisis de nuestros países, los atropellos a los derechos humanos y la responsabilidad del imperialismo norteamericano en toda esa situación. (...). Son incontables los textos escritos en esos años bullentes en los que un nuevo movimiento cultural cinematográfico, entrañablemente vinculado al interés histórico de las masas oprimidas, expresaba ardientemente su visión y su compromiso. Se tenía absoluta certeza del peso político cultural de cine como instrumento liberador, concientizador y participante del proceso

²¹ Paulo Emílio Salles Gomes utiliza as categorias ocupantes e ocupados. Ocupantes referem-se aos dominadores, opressores, invasores culturais. Enquanto que ocupados são os dominados, oprimidos, os invadidos culturalmente.

revolucionario que ya había liberado Cuba y que, sin más demora, debía liberar al resto de nuestros países latinoamericanos (SANJINÉS, 2003, p. 57-72).

Nota-se, pela citação do cineasta boliviano Jorge Sanjinés (2003), a consciência política dos realizadores em consonância com o processo histórico, numa tentativa de que o cinema assumisse a perspectiva das classes oprimidas. Esta preocupação também é explicitada em um manifesto, de 1970, intitulado “O Cinema para o Povo” no qual “os cineastas insistiam na necessidade de o artista se ligar às massas para as quais trabalha. Declaravam, principalmente, que não existe filme revolucionário em si: ele só merece esta qualificação se conseguir travar um diálogo com o povo.” (HENEBELLE, 1978, p. 139).

O cinema, portanto, assumiu muitas vezes, no decorrer da história, um papel de engajamento político atrelado às causas populares. Este papel foi, amiúde, assumido por cineastas que pretendiam, a partir do cinema, colaborar com a construção de uma sociedade mais justa.

3.2. A televisão na América Latina

Findado este período de maior engajamento político no cinema da América Latina, um outro fenômeno audiovisual começa a se popularizar: a televisão. Embora a televisão, em terras latino-americanas, esteja atrelada ao poder e seja um monopólio de poucas famílias que dominam os meios de comunicação e que se consolidou na época das ditaduras militares como (de)formadora de opinião pública, seria uma injustiça não destacar algumas experiências que tentaram colocar a produção televisiva ao lado do povo.

Martín-Barbero e Rey (2004) são precisos quando nos apontam as maneiras de analisarmos a televisão dentro do contexto da América Latina, possibilitando ir além da denúncia da cumplicidade do sistema televisivo com os opressores, para destacarmos a potencialidade deste meio em se trabalhar a favor do oprimido. Dessa forma, os autores apontam

a necessidade de uma crítica *capaz de distinguir* entre a indispensável denúncia da cumplicidade da televisão com as manipulações do poder e

dos mais sórdidos interesses mercantis – que sequestram as possibilidades democratizadoras da informação e as possibilidades de criatividade e de enriquecimento cultural, reforçando preconceitos racistas e machistas e nos contagiando com a banalidade e a mediocridade apresentada pela imensa maioria da programação – *e o lugar estratégico que a televisão ocupa nas dinâmicas da cultura cotidiana das maiorias*, na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades. Pois, encante-nos ou nos dê asco, a televisão constitui hoje, *simultaneamente*, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendido não como tradições específicas de um povo, mas a hibridação de certas formas de enunciação, de certos saberes narrativos, de certos gêneros novelescos e dramáticos do Ocidente com as matrizes culturais de nossos países (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 26).

Neste sentido, gostaria de destacar o jornal a Hora da Notícia que foi ao ar pela TV Cultura na década de 70 e que tinham a frente os jornalistas Vladimir Herzog e Fernando Pacheco Jordão e a colaboração de João Batista de Andrade. A proposta deste jornal era noticiar os fatos através do ponto de vista do oprimido. Quando as outras televisões noticiavam uma invasão policial na favela e se posicionavam ao lado dos policiais, o Hora da Notícia ia ouvir aquele que teve sua casa invadida.

Tratava-se de criar um canal de comunicação popular, onde o que julgávamos ser a imagem real do país pudesse ser transmitida, isto é, um canal que propiciasse, dentro de nossas evidentes limitações técnicas e de audiência, um reencontro com o país real, em contraposição ao idealizado país dos institucionais ou da imprensa desistente (ANDRADE, 2002, p. 76-77).

Um outro programa de televisão que tem esta preocupação, não do lado jornalístico, mas do lado da cultura e do entretenimento é “Manos e Minas” que vai ao ar pela TV Cultura e que é apresentado pelo cantor Rappin Hood, cujo objetivo está em mostrar a diversidade cultural das periferias urbanas que se manifesta na música, na dança, no jeito de viver.

Com o advento da tecnologia de vídeo, nas décadas de 60 e 70, foi possível baratear e facilitar uma produção audiovisual, permitindo que grupos e organizações populares se aproximassem deste recurso e o incorporassem na militância, assim, o recurso audiovisual não mais se detinha nas mãos de poucos, mas adentrava no movimento popular como

instrumento de transformação, obviamente, inspirado pelo engajamento do cinema político, sobretudo, o cinema latino-americano da década de 60.

3.3. Os vídeos populares

Santoro (1989) aponta que a ideia de vídeo militante surgiu em 1969 quando Godard, cineasta francês, propôs a um grupo de estudantes “tomar em mãos um dos instrumentos do poder – a televisão – ao oferecer-lhes um equipamento de vídeo. Isso foi o suficiente para disparar uma série de intensos debates nos anos seguintes, onde a característica mais relevada do vídeo passou a ser sua adaptação à ‘guerrilha de imagem’ que deveria ser feita contra a TV” (SANTORO, 1989, p. 22).

Na década de 70, o vídeo é compreendido e utilizado como um instrumento de contrainformação, ou seja, o vídeo aproxima-se de fatos e ações que a mídia hegemônica não comunica por questões ideológicas. Assim, grupos populares começam a utilizar o vídeo em um contexto de animação cultural, é daí que surge o conceito de vídeoanimação, que consistia na apropriação do vídeo como forma de fortalecer os grupos imbuídos em discutir e resolver problemas encontrados na realidade concreta. A partir de experiências em vídeoanimação na França e no Canadá foi possível o desenvolvimento das TV’s Comunitárias. Ainda na década de 70, surge também a expressão vídeoarte que significou a apropriação da tecnologia do vídeo por parte de artistas plásticos que desenvolveram trabalhos com intenções estéticas, conceituais e políticas, através da criação de documentários de cunhos sociais e de contestação da estrutura da TV hegemônica (SANTORO, 1989).

Ainda segundo Santoro (1989), Hans M. Enzensberger²², poeta e ensaísta alemão, realizou alguns estudos sobre a possibilidade de utilização libertadora dos meios de comunicação e propôs a criação de “programas descentralizados substituindo a programação submetida a um controle central; que cada receptor deve ser um emissor em potencial; que seja privilegiada a produção coletiva em lugar do domínio de especialistas;

²² ENZENSBERGER, Hans M. Elementos para uma Teoria dos Meios de Comunicação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

que haja integração dos participantes em lugar de uma conduta passiva de consumo e que haja mobilização em lugar da passividade” (SANTORO, 1989, p. 29).

Na América Latina, o vídeo chega em um momento histórico muito difícil para os grupos populares. Estávamos na época das ditaduras militares, época de perseguições políticas e de censura que dificultam sobremaneira uma maior difusão deste meio. Contudo, na década de 80, com o afrouxamento do regime militar, começam a surgir vários grupos populares que se apropriam do vídeo como instrumento de luta. Dizendo de uma outra maneira,

o vídeo chega aos grupos e movimentos populares como mais um componente de luta e, por suas características técnicas, adapta-se bem a projetos de comunicação popular que têm os diferentes grupos sociais como público-alvo, prestando-se desde a simples exibição de programas pré-gravados até a produção de mensagens originais” (SANTORO, 1989, p. 60).

A partir do exposto, Santoro (1989) conceitua a expressão vídeo popular, pontuando algumas características que estão presentes tanto no processo de produção, quanto na obra em si. Dessa forma, o vídeo popular define-se ao apresentar pelo menos uma das seguintes características:

- “a produção de programas de vídeo por grupos ligados diretamente a movimentos populares, como por exemplo os sindicatos e associações de moradores e Movimento do Sem Terra;
- a produção de programas de vídeo por instituições ligadas aos movimentos populares para assessoria e colaboração regular, como grupos da Igreja, centros de defesa dos direitos humanos, entre outros;
- a produção de programas de vídeo por grupos independentes dos movimentos populares, que por iniciativa própria elaboram-nos sob a ótica e a partir dos interesses e necessidades desses movimentos, que são por fim seu público mais importante;
- o processo de produção de programas de vídeo com a participação direta de grupos populares em sua concepção, elaboração e distribuição, inclusive apropriando-se dos equipamentos de vídeo;

- o processo de exibição de programas de interesse dos movimentos populares, produzidos em vídeo ou utilizando-o como suporte, a nível grupal, para informação, animação, conscientização e mobilização.” (SANTORO, 1989, p. 60-61).

No Brasil, um movimento de vídeo popular começou a se articular a partir da aproximação do movimento operário do fim da década de 70 e início da década de 80. Em 1983, o coletivo de vídeo Vídeoclat²³ realizou a gravação do Congresso da Classe Trabalhadora, que aconteceu em São Bernardo, no pavilhão da falida Companhia Cinematográfica Vera Cruz e que culminou com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1984, tentou-se organizar a I Mostra Brasileira de Vídeo Militante²⁴, porém a mostra foi suspensa pela Polícia Federal sob a alegação de que os vídeos que seriam exibidos não tinham certificado de censura. Ainda neste mesmo ano, o Instituto Metodista de Ensino realizou o I Encontro Nacional de Grupos Produtores de Vídeo no Movimento Popular, este evento reuniu cerca de 40 grupos e, a partir das discussões engendradas neste encontro, nasceu a Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular (ABVMP). O vídeo popular tinha, agora, uma associação que permitiu uma maior articulação política dos grupos que produziam vídeo nos movimentos populares. A ABVMP deu continuidade aos encontros nacionais e participou de várias atividades que articulavam a comunicação e os anseios do movimento popular, dentre estas atividades, pode-se destacar a consolidação da TV dos Trabalhadores do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, por exemplo. A ABVMP também se empenhou em manter projetos de formação constante dos realizadores de vídeo popular, concatenando o saber técnico com a militância. São dessa época, década de 80, experiências exitosas como a TV dos Trabalhadores; a TV Bixiga, primeira TV de bairro de São Paulo que transmitia em seis monitores de vídeo espalhado pelo bairro imagens dos habitantes do Bixiga, privilegiando as manifestações culturais e a memória do bairro; a TV dos Bancários, que era organizada

²³ Faziam parte do coletivo de vídeo Vídeoclat o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS) de São Paulo; Centro de Pesquisa e Assessoria Sócio-Econômica (CEPASE), de São Paulo; Centro de Estudos Políticos e Sociais do ABC (CEPS-ABC), de São Paulo; Núcleo de Memória Popular do ABC e os produtores Acylino Junior e Celso Maldos. (SANTORO, 1989, p. 65)

²⁴ Os organizadores eram o jornal A Folha de São Paulo, a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) e a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) (SANTORO, 1989,p. 65).

pelo Sindicato dos Bancários de São Paulo e que veiculava informações sindicais e documentações de conquistas da categoria; o Lilith Vídeo, grupo formado por militantes feministas de São Paulo; o Enúgbarijo Comunicações, grupo do Rio de Janeiro que atuou na defesa das causas dos indígenas e dos negros e muitos outros. (SANTORO, 1989).

Através deste breve panorama histórico acerca do audiovisual engajado nas questões populares, sobretudo na América Latina, é possível vislumbrar interseções com o movimento da educação popular.

3.4. Educação popular e criação audiovisual

Nesta pesquisa, o popular, tanto no audiovisual, quanto na educação refere-se

a grupos e movimentos sociais que compartilham uma situação de domínio social e econômico. São, na maioria das vezes, setores aos quais se negou sua qualidade de sujeitos históricos; setores que não participam ou participaram subalternamente dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura” (GAJARDO, 1986, p. 14-15).

Dussel (s/d) vai identificar na cultura popular o poder libertador que transgride os valores da cultura dominante. “A cultura popular é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido (como nação neocolonial e como classes sociais marginais) contra o opressor” (DUSSEL, s/d, p. 225). Mais adiante, continua:

A cultura popular latino-americana de cada um dos nossos países é uma tradição viva que soube assimilar a experiência histórica do indígena, do espanhol [do europeu, em geral] e do nativo oprimido, do camponês independente, do trabalhador, do operário, do marginalizado. Tem um antiquíssimo passado, e, contudo, tem aberto um imenso futuro porque o povo está livre diante do sistema, sua pobreza é garantia de esperança. ‘Por baixo’ abre brechas e se dirige para o novo, para a exterioridade. A tradição viva é ao mesmo tempo consciência comunitária e histórica (DUSSEL, s/d, p. 227).

Dessa forma, podemos afirmar que a educação popular coloca à tona a historicidade do oprimido, destacando sua capacidade de lutar pela sua própria libertação. Trata-se, portanto, de um processo educativo que está fundamentado “sobre a criatividade e estimula

uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos humanos que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1980, p. 81).

Tanto no audiovisual, quanto na educação, é da cultura popular que se parte para uma cultura transformadora, libertadora, na medida em que educadores progressistas em comunhão com o povo constroem seu projeto de vida (GUTIERREZ ALEA, 1984; DUSSEL, s/d; FREIRE, 2005).

Ao aproximar o audiovisual popular da educação popular, estamos, também, articulando teórica e metodologicamente audiovisual e educação. Estas articulações não são recentes e, como pode ser visto anteriormente, já possuem conhecimentos consolidados pela atuação do GT-16 Educação e Comunicação e pelo Grupo de Estudo Educação e Arte, ambos vinculados a ANPEd, que se concentram, principalmente, sobre a Leitura dos Meios, a relação entre Tecnologias e Educação Escolar e Educação à Distância.

3.5. As interfaces entre educação e audiovisual

Recentemente, algumas pesquisas que trabalham com a interface entre educação e comunicação estão sendo denominadas de *mídia-educação*. Este conceito, ainda pouco discutido em nossas universidades (BELLONI, 2005), tateia em várias direções²⁵. Para efeito deste estudo, a direção que mais se aproxima desta proposta são as pesquisas que compreendem como prática mídia-educativa os projetos que utilizam aportes teóricos da educação e da comunicação, numa perspectiva crítica e libertadora, em que as tecnologias relacionadas aos meios de comunicação são utilizadas dentro de um processo pedagógico que permite a participação ativa de crianças e jovens na elaboração e criação de conteúdos midiáticos relacionados com as experiências de vida dos participantes dentro do contexto social em que estão inseridos (LEITE, 2005; BELLONI, 2005; RIVOLTELLA, 2007).

Este conceito deriva de um “novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro: a educação para as mídias, cujos

²⁵ Em seu livro *O que é Mídia Educação*, lançada pela Editora Autores Associados e que compõe a coleção *Polêmicas do Nosso Tempo*, Belloni (2005) aponta várias perspectivas em que este tema vem sendo tratado nas pesquisas.

objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2005, p. 12).

É sabido que cada vez mais um rol de imagens e sons “povoam o cotidiano e o imaginário de todos nós, particularmente dos jovens, pelo que será impraticável, a curto prazo, não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento” (LOPES, 2007, p. 42). Esta preocupação com uma aproximação crítica dos meios de comunicação está presente em Paulo Freire²⁶ (2007) quando aponta que

toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo [...]. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão ‘entregues’ ou ‘disponíveis’ ao que vier [...]. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar (FREIRE, 2007, p. 139-140).

Por isso, o audiovisual “será mais fecundo na medida em que projete o espectador para uma compreensão mais profunda da realidade e, conseqüentemente, na medida em que o ajude a viver mais ativamente, na medida em que o incite a deixar de ser mero espectador diante da realidade” (GUTIERREZ ALEA, 1984, p. 38-39).

É dentro deste contexto que surgem as expressões leitura de imagens e cultura visual, ambas relacionadas à compreensão crítica das imagens que nos chegam pelos meios de comunicação e que contribuem para as formações, deformações, conformações, transformações de visões de mundo. Sardelich (2006) aponta as possibilidades pedagógicas da leitura de imagens que, dependendo do seu enfoque, pode ser de cunho formalista, esteticista ou semiótico²⁷, ao mesmo tempo em que sugere a construção crítica de uma cultura visual que amplia as diversas facetas assumidas pela leitura das imagens, uma vez que ela se configura como “um campo de estudo transdisciplinar multireferencial” (SARDELICH, 2006, p. 465) com aportes da arte, da arquitetura, da história, da psicologia,

²⁶ Vermelho & Areu (2006, p. 10) reconhecem em sua revisão da produção científica acerca de educação e comunicação que um dos autores mais citados nos textos que trabalham com a interface entre educação e comunicação “foi o educador brasileiro Paulo Freire, o que pode nos indicar como sendo uma das grandes influências teóricas para a produção nesta área interdisciplinar”.

²⁷ A tendência formalista está mais voltada para o desenvolvimento de uma linguagem visual que facilite a comunicação; as abordagens esteticistas aprofundam-se nos processos de apreciação das imagens; enquanto a postura semiótica foca nas noções de denotação e conotação contidas nas imagens (SARDELICH, 2006).

da mídia, dos estudos culturais, com possibilidades de articulação com outros referenciais. Para efeito deste estudo, é importante salientar que a cultura visual crítica se apoia nas “representações que as pessoas constroem da realidade a partir das suas características sociais, culturais e históricas, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações” (SARDELICH, 2006, p. 466). Esta compreensão é fundamental para o processo de criação de uma obra audiovisual, à luz de uma concepção de educação libertadora, cujo diálogo entre as diferentes visões de mundo dos sujeitos participantes da pesquisa irá determinar as temáticas a serem trabalhadas durante todo o processo.

3.6. O papel da tecnologia

Outra questão fundamental para este estudo, ainda na relação entre educação e comunicação, diz respeito à relação existente entre as tecnologias de informação e comunicação e os processos educativos, uma vez que a criação da obra audiovisual só é possível mediante a utilização de tais tecnologias. Neste sentido, é possível afirmar que o audiovisual e a educação, recentemente, estão intensificando as relações através da tecnologia de processamento digital de imagens e sons que diminui, drasticamente, os custos de uma realização audiovisual²⁸. Este encontro, todavia, está sendo concretizado, quando a tecnologia não é nem divinizada, nem diabolizada, mas é colocada a serviço dos seres humanos, em uma perspectiva libertadora, a favor da humanização (FREIRE, 1992, 2007; OSTROWER, 1987).

Assim, a tecnologia não é nem transformadora e nem barreira para transformação. Ela precisa ser tomada como uma possibilidade e, sendo uma possibilidade, ela pode estar a serviço de atitudes humanizadoras ou desumanizadoras. Por isso que, “uma educação que se oponha à capacitação técnica dos indivíduos é tão ineficiente como a que se reduz à competência técnica sem uma formação humanística” (GADOTTI, 2004, p. 39).

²⁸ Devido à recente possibilidade financeira de se trabalhar com o audiovisual próximo a propostas educativas de realização de vídeos populares, encontramos muitos poucos estudos neste campo. Alguns estão citados na bibliografia.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da perspectiva de que tanto a técnica, quanto a tecnologia²⁹ envolvidas no processo de criação de uma obra audiovisual constituem-se em possibilidades de apropriação crítica de um meio, que proporciona a construção de representações do mundo em que os participantes estão inseridos, ou seja, pretende-se desmistificar a tecnologia, colocando-a nas mãos dos sujeitos como um meio de se construir um processo que seja libertador e humanizador.

As rádios comunitárias³⁰, as microtelevisões³¹, os ensaios fotográficos³², as criações audiovisuais são exemplos de ações que envolvem processos educativos progressistas desde que construídas por grupos sociais enraizados na realidade em que convivem. Dizendo de uma outra maneira, a tecnologia, quando a serviço do ser humano, é tomada como uma ferramenta que trabalha na articulação entre os indivíduos e destes com o grupo que pertencem. Estas atividades, configurando-se como veículos constantes de construção e reconstrução de significados, permitem o fortalecimento do próprio indivíduo e do grupo nas buscas de seus anseios.

É dentro desta perspectiva que este projeto pretendeu trabalhar com a criação audiovisual, a partir da tecnologia do vídeo digital, considerando tal tecnologia como uma ferramenta a ser trabalhada dentro de uma proposta de educação crítica e libertadora. Carvalho & Gonçalves (2000) reconhecem na tecnologia do vídeo um instrumento

²⁹ Técnica, aqui, compreende o modo de se apropriar de uma tecnologia e está relacionada com a prática e, também, com o que se pratica, ou seja, o “como” e o “pra quê”. Tecnologia, aqui, refere-se à possibilidade de se praticar, ela é a ferramenta da prática.

³⁰ “As rádios comunitárias funcionam como um importante canal de interação e participação popular, que parece contribuir para a criação de esferas públicas específicas, onde as comunidades a que se referem, encontram um espaço de atuação, relacionado à sua vida cotidiana. Estas rádios podem possibilitar, assim, a inserção social, ao oferecer um espaço à comunidade para se expressar quanto aos seus interesses locais, como também para se buscar conjuntamente a solução para os problemas da comunidade (TEIXEIRA, 2004).

³¹ “A microtelevisão é a tevê dos pequenos grupos qualitativos, reunidos por interesses comuns e que utilizam equipamentos portáteis de vídeo para produzir e difundir em circuito fechado. Os equipamentos leves e baratos podem gerar profundas modificações na estrutura da comunicação eletrônica, pois praticamente colocam a possibilidade de produzir e mostrar programas, senão nas mãos de todos, pelo menos de uma quantidade de pessoas infinitamente maior do que a parcela que monopoliza a macrotelevisão” (MACHADO, 1988, p. 39).

³² Em relação aos ensaios fotográficos atrelados à um processo educacional pode-se afirmar que “do mesmo modo que a escrita ortográfica revelou uma maneira mais sistemática e conceitual de tomarmos consciência da nossa cultura, a ‘foto-grafia’ se constitui uma escrita atual do homem, mediada por tecnologia criadora de uma narrativa figurada. Além disso, podemos afirmar que as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa. Com isso a compreensão do que é hoje o domínio da leitura e da escrita mudou radicalmente, desafiando a escola a penetrar no universo dos signos que permeiam a experiência das crianças, dos jovens e adultos a partir da criação de novos códigos de interpretação e construção de sentidos” (SOUSA & LOPES, 2002, p. 62).

facilitador no processo de formação de professores, mostrando que a tomada de consciência da própria prática docente permite uma autocrítica capaz de identificar as possibilidades e os limites de determinadas práticas pedagógicas.

A opção pela criação audiovisual através da tecnologia do vídeo digital está alicerçada pela minha experiência em se trabalhar com esta tecnologia, pela fácil acessibilidade a este recurso, pela possibilidade de trabalho coletivo, pelo seu caráter experimental e por ser um sistema híbrido, capaz de incorporar códigos advindos de outras mídias e das diversas formas de expressão humana (MACHADO, 1997; CARRIERI, 2007). Assim, é possível “sintetizar no formato do vídeo as estruturas e códigos advindos de artefatos como peças publicitárias, filmes, grafites, fotografias, performances, estilos musicais, televisões, realidades virtuais, imagens digitais, além das artes tradicionais” (CARRIERI, 2007, p. 64).

3.7. O papel da arte

Ao aproximar o audiovisual da educação, este estudo também relaciona a arte com a educação, já que os processos educativos advindos da criação de uma obra audiovisual envolvem questões relacionadas à linguagem, criatividade, expressão, subjetividade.

Na perspectiva adotada para este trabalho, partimos da hipótese que a criação audiovisual contribui para a construção de uma consciência crítica atrelada ao poder da criação e realização do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de “uma linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania”. (FREIRE, 1992, p. 41).

Dessa forma, os processos da criação audiovisual, neste estudo, não serão considerados como uma abstração, mas condicionados histórica e socialmente através da construção coletiva, dialógica e intersubjetiva dos sujeitos envolvidos (GUTIERREZ ALEA, 1984; EISENSTEIN, 1990, 2002; OSTROWER, 1987).

Há, portanto, a compreensão de que o ser humano é um ser em expansão, criativo e crítico. É o que aponta Augusto Boal quando se refere ao Teatro do Oprimido³³, afirmando que este Teatro

estimula as pessoas a descobrirem o que já são, a revelarem para si próprias que são potência, que, por serem capazes de metaforizar o mundo, ou seja, de representá-lo, são capazes de recriá-lo. O objetivo é que essa descoberta ou re-descoberta permita que cada um se aproprie do que originalmente é seu: a capacidade de ver-se agindo, de analisar e recriar o real, de imaginar e inventar o futuro ³⁴

Assim, a criação coletiva de uma obra audiovisual, amparada pelas questões que baseiam a educação humanizadora na perspectiva freireana, caminha para um processo de conscientização no qual há a identificação, por parte dos sujeitos que dela fazem parte, de situações-limites que impedem os seres humanos de estarem sendo-no-mundo, por conta de mecanismos de opressão e, na medida em que se dá esta identificação, os sujeitos atuam para transformar estas situações-limites, atuam para humanizar e serem humanizados, através dos atos-limites³⁵ (FREIRE, 2005).

É nesta mesma linha de raciocínio que Telles (2006) defende a manifestação artística como forma de desencadear reflexões que podem ser compartilhadas em atividades coletivas, a fim de se constituir um espaço criativo e emancipador. Para isto, Telles (2006) recorre a uma modalidade investigativa recente denominada de Pesquisa Educacional com Base nas Artes “que tem como princípios buscar formas alternativas de representação do conhecimento construído pela pesquisa” (TELLES, 2006, p. 513). Ou seja, a partir da manifestação artística é possível construir significados que são analisados criticamente de forma compartilhada, possibilitando, assim, a construção de conhecimentos desde a atividade estética relacionada com a experiência vicária dos participantes e que aponte para o desenvolvimento de processos emancipatórios. Assim sendo, podemos considerar que “a arte, em todas as suas formas e esferas, é uma fecunda e insubstituível alternativa humana

³³ Teatro do Oprimido é um “método estético que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro. O Teatro do Oprimido cria condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e assim amplie suas possibilidades de expressão. Além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores.” (<http://www.ctorio.org.br/TO.htm> acessada em 10/08/2008).

³⁴ <http://www.ctorio.org.br/esticadoodprimido.htm> acessado em 26/04/2007.

³⁵ Ver nota de rodapé nº 12.

de conhecimento, e o seu lugar nesse campo é pelo menos igual ao da ciência” (BRANDÃO, 2005, p.23).

Brandão (2005, p. 115) também afirma que “a arte não é criada e vivida para ‘dar prazer’ ou para ser ‘desfrutada’. Ela se recria desde a aurora da humanidade e é vivida, de muitas maneiras, como talvez a mais densa e criativa forma de nos fazermos, sentirmos e pensarmos como seres humanos.”

Há a compreensão, portanto, que toda prática criativa está permeada por processos educativos que são construídos nas relações entre os sujeitos e entre estes e o mundo.

Assim sendo, a partir de como os meios audiovisuais são trabalhados em relação à educação, eles podem assumir, num contexto pedagógico escolar ou não escolar, várias funções, tais como recursos para aprimorar e manter a motivação do aprendiz; como material informativo acerca de determinados conteúdos; como suporte metodológico do processo de aprendizagem; como recurso tecnológico que permite interações educativas entre pessoas distantes e, sobretudo, como meio de expressão das pessoas envolvidas no processo educativo (MARTÍNEZ SANCHEZ, 1999).

3.8. O papel da escola

A inserção dos meios audiovisuais no sistema de ensino escolar recebe, amiúde, dois tratamentos: a desconsideração total das possibilidades pedagógicas ou a incorporação precipitada sem nenhuma base de pesquisa ou de conhecimento (MARTÍNEZ SANCHEZ, 1999). Esta última possibilidade pode gerar o praticismo atrelado à ideia de diversão sem nenhuma postura crítica, intensificando uma comodidade didática ou reforçando hábitos pedagógicos bancários, transferindo para o audiovisual uma função decorativa de um sistema escolar já há muito consolidado.

A escola muitas vezes ainda insiste em

identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual com o mundo da frivolidade e da manipulação das mentes jovens, imaturas e indefesas. [...] Pela maneira que se apega ao livro, a escola desconhece tudo o que produz e circula

pelo mundo da imagem e das oralidades (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 60 – 61).

Há, e não é possível fechar os olhos para isso, uma nova dinâmica na comunicação, proporcionada, sobretudo, pelas novas tecnologias de captação e veiculação de imagens e sons (telefones celulares, câmeras portáteis, computadores, internet). Esta nova dinâmica na estrutura da comunicação permite que o receptor atue, também, como emissor de mensagens de forma ampla, principalmente através de sites de acomodações de vídeos, como o *youtube*³⁶, por exemplo. Dessa forma, é inevitável que estas novas tecnologias de comunicação adentrem cada vez mais o ambiente escolar, começando por atingir uma elite cultural, capaz de ter acesso à estas novas tecnologia. “No entanto, o fato de se expandir em ondas sucessivas, começando por uma elite cultural, significa que os praticantes da primeira onda determinarão, com seus usos, os hábitos da comunicação” (CASTELLS, 1986, apud MARTÍNEZ SANCHEZ, 1999, p. 77).

A escola tem, portanto, um papel decisivo para que os hábitos da comunicação desta elite cultural, ou seja, que a veiculação de mensagens que partem da perspectiva de quem domina, não seja introjetados por classes populares. Esta função importantíssima do sistema escolar está claramente apontada em um documento denominado Carta para o Século 21³⁷ que foi assinado por professores e professoras reunidos no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante o seminário Imagem, Educação e Cultura, em 1998. Há, neste documento, algumas sugestões que visam aprimorar a relação da escola com os novas tecnologias de comunicação. Assim, o documento pede, entre outras coisas,

que os educadores trabalhem as novas “linguagens audiovisuais” como linguagens pedagógicas, admitindo que são tão legítimas quanto a linguagem escrita e que aprendam a lidar com as novas formas de aprender e de se comportar geradas pelas “linguagens audiovisuais”, assumindo a produção do saber escolar com e a partir dessas linguagens. (BRASIL, 1999).

³⁶ *Youtube* é uma página da Internet (www.youtube.com) que permite que seus usuários disponibilizem e compartilhem, de forma rápida e fácil, conteúdos audiovisuais pela rede mundial de computadores.

³⁷ A íntegra deste documento pode ser conferida em BRASIL. Mediamente! Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

Dizendo de outra maneira, é função da escola apropriar-se criticamente das possibilidades trazidas pelas novas tecnologias de comunicação, de forma a desconstruir os hábitos que estas novas tecnologias trazem consigo, hábitos estes que camuflam ideologias e valores de uma classe abastada, a que teve acesso primeiro a estas tecnologias, apontando perspectivas de se trabalhar novas possibilidades que partam da realidade concreta de grupos populares.

Há exemplos bem sucedidos que relacionam o audiovisual com a educação que se processa em ambiente escolar e não escolar. Um projeto bem interessante que articula processos de criações audiovisuais com processos educativos em ambientes escolares é o Vídeo-Escola que foi aplicado pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Sorocaba em 33 escolas do ensino fundamental, entre os anos de 2001 e 2004. Um dos principais objetivos deste projeto foi a inserção planejada da tecnologia do vídeo digital em programas pedagógicos, a fim de que os envolvidos dominassem a linguagem audiovisual e se apropriassem dela de forma crítica e criativa³⁸.

Dentro desta mesma linha de ação, a qual visa atrelar a criação audiovisual dentro de um processo de educação escolar ou não escolar, podemos destacar as seguintes iniciativas:

CIPÓ – Comunicação Interativa, uma organização civil sem fins lucrativos que atua na Bahia desde 1999, promovendo a formação de crianças, adolescentes e jovens através da apropriação criativa das tecnologias da informação e da comunicação em ambientes de educação escolar e não escolar³⁹;

Cidade Escola Aprendiz, uma organização da sociedade civil de interesse público que atua na cidade de São Paulo desde 1997. Dentre os projetos desenvolvidos por esta organização, destacam-se as criações audiovisuais sobre Direitos Humanos, realizadas dentro de uma proposta pedagógica⁴⁰;

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP) que foi criado em 1996 e reúne um grupo de professores e professoras de várias universidades brasileiras interessados em pesquisar e atuar na articulação entre Educação e Comunicação.

³⁸ Para saber mais sobre este projeto consultar <http://www.portalgens.com.br/video-escola/um.htm>

³⁹ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.cipo.org.br>

⁴⁰ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>

O NCE colabora com cursos, projetos e desenvolvimento de pesquisas que trabalham nesta linha. Em relação ao audiovisual, o NCE, em parceria com o Governo do Estado de São Paulo, vem desenvolvendo um projeto chamado Educom.TV que visa capacitar, incentivar professores da rede estadual a trabalharem com criações audiovisuais em ambientes escolares⁴¹;

BemTV, uma entidade civil sem fins lucrativos que atua no Rio de Janeiro, incentivando jovens a se apropriarem da tecnologia de criações audiovisuais, e promovendo capacitação de educadores que pretendam trabalhar com o audiovisual dentro de processos educativos⁴²;

Oficina de Imagens – Comunicação, Educação e Cultura, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desde 1998, desenvolve pesquisas acerca do impacto dos meios de comunicação e das informações que veiculam, na sociedade, especialmente na formação de educadores, crianças e adolescentes e dos próprios comunicadores. O principal projeto desenvolvido por esta organização chama-se Latanet que promove a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção criativa de conteúdos audiovisuais. Este projeto é desenvolvido em parceria com escolas públicas do município de Belo Horizonte⁴³;

Projeto Olho Vivo, uma série de oficinas realizadas em Curitiba que tem como foco a criação audiovisual atrelada à realidade concreta dos jovens, de forma que, através do audiovisual, seja possível inserir-se criticamente na realidade em que se vive. O projeto começou em 2003 e continua nos dias de hoje⁴⁴;

Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência. Dentre os projetos desenvolvidos pelo Ciranda, destaca-se o Luz, Câmera...Paz!, onde jovens em privação de liberdade e de bairros com altos índices de violência de Curitiba e região participam de processos de criações audiovisuais com o intuito de promover os Direitos Humanos, positivando o papel dos jovens na sociedade⁴⁵;

Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual são oficinas coordenadas pelo Festival Internacional de Curta-Metragens de São Paulo e que, desde 2001, vem atuando junto a várias comunidades de São Paulo e região. O principal objetivo destas oficinas é aproximar

⁴¹ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.usp.br/educomtv/index.html>

⁴² Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.bemtv.org.br/portal/index.php> e LEITE (2005).

⁴³ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.latanet.org.br>

⁴⁴ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.projetoohovivo.com.br>

⁴⁵ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.ciranda.org.br>

a população do cinema como forma de expressão popular. Destas oficinas nasceram vários núcleos de realização de vídeos populares como Filmagens Periféricas; Núcleo de Comunicação Alternativa e outros⁴⁶.

A intenção deste capítulo foi a de mostrar que a relação entre o audiovisual e a educação, principalmente na América Latina, possui uma história de aproximação dos anseios das classes populares. Desde o início do cinema em solo latino-americano até os dias de hoje, experiências de criações audiovisuais seja no cinema, na televisão, nos vídeos populares sempre demonstraram a vontade de se aliarem à luta do povo por melhorias nas condições de vida. Esta aliança esteve mais fortalecida quando, pegando na mão da educação popular, sobretudo a trabalhada por educadores como Paulo Freire, a criação audiovisual contribuiu, e vem contribuindo, nos processos de conscientização e de transformação social.

Relacionar, através de um processo histórico, a criação audiovisual com a educação popular, permite enraizar esta pesquisa na militância de colocar o audiovisual a favor dos anseios de classes populares. Assim, quando esta pesquisa propõe a criação de uma obra audiovisual que possa colaborar na resolução de um problema apontado por um grupo de dança de rua, ela não parte do zero, não brota do ar, mas só pode ser concebida porque a história já havia nos dado terra para plantar.

E continuemos semeando... Até aqui foi exposto as concepções em relação a práticas sociais e processos educativos e a articulação entre criação audiovisual e a educação. Adiante, veremos a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa.

⁴⁶ Para saber mais sobre o projeto consultar <http://www.kinoforum.org.br>

4. METODOLOGIA

Neste capítulo apresento um brevíssimo panorama histórico e epistemológico acerca do desenvolvimento das ciências humanas, traçando uma síntese sobre diferentes bases metodológicas que guiam a construção do conhecimento científico, sobretudo na área da Educação, com o intuito de localizar este estudo dentro de uma metodologia qualitativa que se utiliza dos conceitos e procedimentos da pesquisa-ação. Será o objetivo do nosso próximo capítulo uma discussão pormenorizada sobre a pesquisa-ação, destacando seus conceitos e suas aplicações, principalmente quando ela é adotada em um processo de pesquisa em educação.

Até o século XIX tudo o que se referia ao ser humano era estudado pela Filosofia, foi a partir deste século, que atravessava momentos de crises sociais decorrentes da Revolução Industrial (o acirramento das lutas de classe; o êxodo rural; o avanço da urbanização) que se deu início a ideia de ciências humanas. Isto implica em dizer que as ciências humanas surgiram depois que

as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a ideia de cientificidade, de métodos e conhecimentos científicos, de modo que as ciências humanas foram levadas a imitar e copiar o que aquelas ciências haviam estabelecido, tratando o ser humano como uma coisa natural matematizável e experimentável (CHAUÍ, 2000, p. 227)

O conhecimento científico, a partir dos ideais iluministas, foi tomado pelas ciências e pela política como a forma universal de concepção de mundo e, sucessivamente, os fenômenos sociais também foram açambarcados por esta ideia.

Assim, as ciências humanas passam a tratar o ser humano como um objeto científico e os estuda sob metodologia e procedimentos adotados nas ciências naturais e matemáticas que se utilizavam de observações objetivas, experimentações e sistemas de quantificação (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; CHAUÍ, 2000; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Ao transpor métodos e técnicas de produção científica das ciências matemáticas e naturais para as ciências humanas, começaram a surgir problemas de ordem epistemológica

e ideológica. É possível considerar um ser humano um objeto de pesquisa e isolá-lo de seu contexto a fim de analisá-lo? A quem interessa este tipo de experimento?

Como questionamento a este tipo de ciência que dominou as pesquisas em ciências humanas, incluindo as realizadas em educação, até a década de 70 do século passado, começaram a surgir alternativas que interrogavam a concepção de ciências baseada na ideia de objetividade, neutralidade e verdade axiológica e propunham ciências construídas intimamente enraizadas em determinados contextos sociais, evidenciando, assim, novas tendências epistemológicas e metodológicas. Intensificam-se, então, construções de paradigmas qualitativos, proporcionando um processo de elaboração e aprimoramento de metodologias qualitativas em detrimento das quantitativas, principalmente, em pesquisas na área das humanidades que estavam inspiradas numa abordagem quantitativa.

Em relação ao desenvolvimento das metodologias aplicadas às pesquisas educacionais no Brasil, Gatti (2001) aponta como elas se associaram com as conjunturas histórico-sociais, culminando com o aparecimento de várias metodologias qualitativas a partir da década de 70 e 80 do século passado e o consequente questionamento acerca destas metodologias. A fim de propor autenticidade às pesquisas qualitativas, André (2001) propõe a busca constante do rigor científico no sentido do aprimoramento dos pressupostos metodológicos e dos procedimentos de pesquisa na construção contínua do conhecimento na área da Educação.

Dentro deste panorama, Sánchez Gamboa (2007) destaca dois tipos de ciência que se apoiam no viés qualitativo: as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas. Segundo o autor, na concepção fenomenológico-hermenêutica a ciência relaciona-se com a compreensão dos fenômenos observados que acontecem em determinado contexto social e em determinada dinâmica de interação coletiva, não se prende apenas na percepção superficial, mas se aprofunda na interpretação dos fatos, a fim de revelar os sentidos e os significados que decorrem de tal fenômeno, privilegia os relatos de vida e o diálogo como forma de construção do conhecimento. Nessa concepção, o pesquisador precisa se despir de todos os preconceitos em relação aos fenômenos estudados e às visões de mundo dos outros participantes da pesquisa, só assim é possível realizar uma pesquisa que compreenda as diferentes concepções de mundo dos sujeitos da pesquisa. Na concepção crítico-dialética, a ciência se associa com a ideia de ação e é tomada como uma atividade processual incluída

no cotidiano das pessoas através de manifestações sociais, políticas e econômicas que se sucedem no decorrer do processo histórico. Encontra no ser humano a esperança na articulação entre teoria e prática com o intuito de se aproximar criticamente da realidade e transformá-la num processo contínuo, num vaivém dinâmico entre ação e reflexão. Ao mesmo tempo em que o ser humano é condicionado social e historicamente, ele é também o responsável pela transformação de condições que determinam a opressão e a injustiça. Nesta concepção, o pesquisador está implicado nas ações transformadoras juntamente com os outros sujeitos da pesquisa.

Estes paradigmas qualitativos partem do princípio de que o conhecimento e todo o processo que envolve sua construção é essencialmente um produto social que se

expande ou muda continuamente, da mesma forma que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 29).

De fato, Fals Borda (1981) anuncia que a ciência faz parte da produção cultural humana e está relacionada com a busca de respostas para as necessidades coletivas que se apresentam no cotidiano da realidade concreta. Dessa forma, a ciência não pode ser fetichizada como se fosse “uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura” (FALS BORDA, 1981, p. 43 – 44).

Isto implica em dizer que no trabalho de pesquisa não se parte do método ou de uma metodologia consagrada. Antes, parte-se de uma visão de mundo que explicita uma intencionalidade. Esta visão de mundo encontra, sim, ressonância em uma metodologia, cuja articulação epistemológica, histórica e contextualizada contempla os objetivos que se apresentam no decorrer do caminho da pesquisa. O método não se reduz às técnicas de coleta e análise de dados, mas se expande em concepções éticas, filosóficas e epistemológicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). É por este motivo que “em todo enfoque metodológico existe implícita uma concepção de ciência” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 75).

Sendo assim, os paradigmas qualitativos colocam em questão a neutralidade e universalidade pretendidas nas ciências empírico-analíticas e apontam que “nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente ‘a todos’ dentro de mundos sociais concretamente desiguais” (BRANDÃO, 1981, p. 10). Ou seja, se a humanização e a desumanização aparecem como possibilidades dentro do processo histórico, a ciência, enquanto processo de construção de conhecimento, não pode ficar alheia a estas possibilidades (FREIRE, 2005).

Dentro deste contexto histórico, destaca-se o surgimento, nas pesquisas em educação, da pesquisa participante e da pesquisa-ação que nascem como crítica à ciência de posição empírico-analítica de cunho positivista e propõem um jeito de se fazer ciências através do qual o ou a cientista, ao invés de se manter afastado ou afastada da situação em que está pesquisando, assume o compromisso de participar da situação que está sendo pesquisada, inclusive, subordinando “o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Diferentemente da ideia de os pesquisadores ou de as pesquisadoras manterem-se distantes da situação que está sendo pesquisada, a fim de atribuir um pretensão rigor científico através desta atitude; nas pesquisas qualitativas, mais precisamente na pesquisa participante e na pesquisa-ação, os pesquisadores ou pesquisadoras trazem para seus trabalhos científicos experiências de vida que condicionam uma visão de mundo, a qual marca a “intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa e a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1981, p. 24).

Sánchez Gamboa (2007) afirma que a postura do pesquisador e da pesquisadora, sobretudo nas humanidades e na educação tem de ser participativa, assumindo que todos os que estão implicados na pesquisa são sujeitos do processo de construção do conhecimento e que a realidade concreta é o objeto de pesquisa. Tal realidade funciona como ponto de partida e medeia a relação entre os sujeitos. Numa perspectiva dialógica, “esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 41 – 42).

Portanto, no recente e crescente número de pesquisas qualitativas, nota-se um quadro de pesquisadores e pesquisadoras que refutam a ideia de uma ciência única, capaz de explicar a natureza e o social. Nesta perspectiva, o ser humano e suas interações sociais não podem ser tomados como um simples objeto do conhecimento como acontece na física e nas ciências biológicas. Por isso, que alguns pesquisadores e pesquisadoras defendem que o ser humano

não pode ser observado sem ser influenciado e que não pode ser isolado de seu contexto sem perder sentido e coerência. A realidade humana é relativa e não está acessível por uma única via. Só pode sê-lo por uma leitura múltipla capaz de dar conta de sua complexidade e de sua complexificação” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 27).

5. PESQUISA-AÇÃO

No capítulo anterior, vimos que a pesquisa participante e a pesquisa-ação nascem como crítica à ciência de posição empírico-analítica de cunho positivista e propõem uma maior participação do cientista ou da cientista na situação que está sendo pesquisada. Antes de nos aprofundarmos nas características da pesquisa-ação, tracemos algumas diferenças entre estas duas concepções.

5.1. Pesquisa-ação e pesquisa participante

Tanto a pesquisa participante, quanto a pesquisa-ação, como vimos acima, surgem como propostas de condução de pesquisas, principalmente nos campos das ciências sociais e da educação, em contrapartida ao enfoque positivista. Ambas possuem uma postura de valorização das relações humanas no processo de construção do conhecimento e estão enraizadas em determinados contextos sociais. Todos e todas que participam do processo da pesquisa são sujeitos da construção do conhecimento e responsáveis pela orientação prática e reflexiva que envolve este caminhar. Estas duas possibilidades metodológicas, quando aplicadas na educação, tendem a trabalhar com grupos populares de forma a contribuir com o fortalecimento de um processo de conscientização e de aproximação crítica da realidade.

El Andaloussi (2004) também corrobora a mesma visão que Thiollent (2007) e aprofunda a comparação entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, no intuito de estabelecer as peculiaridades de cada enfoque metodológico.

Na pesquisa participante, a observação é realizada a partir do interior: o pesquisador se integra no grupo que quer estudar. Ele levanta as informações de que precisa considerando as significações que os atores atribuem a seus atos. [...] o pesquisador submete os resultados de sua observação aos atores considerado, que corroboram a adequação das hipóteses e conferem credibilidade a seus argumentos. [...] Em sua participação na vida do grupo, ele é, antes de tudo, um pesquisador que escuta, observa, coleta dados e informa o grupo. [...] Aos momentos em que os fatos se desenrolam, a análise se realiza e os resultados são restituídos, segue uma temporalidade linear. Isso significa que o

observador distingue claramente os momentos de observação, ação e pesquisa. Essa trajetória parece constituir uma importante diferença entre a observação na pesquisa participante e na pesquisa-ação.[...] Na pesquisa-ação, o observador não é obrigatoriamente pesquisador. Todos os participantes podem ser pesquisadores, em dado momento, no processo que os leva a realizar um projeto em comum. Cada participante observa os fatos (ideias, gestos, etc.) a partir do lugar que ocupa na realização da tarefa comum. [...] todos os participantes podem propor hipóteses, com base em seus próprios conhecimentos e experiências adquiridos. [...] A produção do saber não está submetida a uma démarche linear, unidimensional, acompanhando uma série de atividades. O trabalho teórico requer, diferentemente, um vaivém entre momentos de trabalho prático e de trabalho intelectual, com digressões, críticas, análises, etc. Nesse vaivém, o conhecimento progride alcançando níveis de abstração e de complexidade cada vez mais elevados” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 118 - 119).

Todavia, Brandão e Streck (2006, p. 12) nos mostram outra perspectiva de compreensão da pesquisa participante e sugerem que

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiência que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber” (Brandão, 2006, p.13).

Thiollent (2007) sugere ainda que, apesar de muitas vezes a pesquisa participativa e a pesquisa-ação serem tomadas como sinônimas, elas apresentam uma diferença fundamental: “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outros, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 2007, p. 7).

Feita esta breve distinção entre a pesquisa participativa e a pesquisa-ação, torna-se importante, neste momento, aprofundarmos nos detalhes constitutivos da pesquisa-ação, procurando estabelecer como ela vem se definindo e se construindo como paradigma nas ciências humanas e na educação no decorrer do processo histórico.

5.2. Definindo pesquisa-ação no contexto deste estudo

Vasconcelos (2004) aponta que não há uma definição única e uníssona que contemple a pesquisa-ação. Isto se dá, segundo Tripp (2005), devido a dois fatores: a primeira decorre das várias maneiras que ela se desenvolveu para aplicações distintas; a segunda relaciona-se ao caráter natural em que a pesquisa-ação se apresenta, sob muitos aspectos diferentes de outras metodologias de pesquisa, ou seja, ela não possui uma metodologia estática, pelo contrário, ela avança conforme as situações em que a pesquisa se encontra; ela só se constrói na própria ação: se encontro um problema tento resolver, se não resolvo tento outras soluções, mais ou menos como agimos durante o dia a dia em nossas práticas.

O termo pesquisa-ação entrou na literatura científica através dos estudos de intervenção social realizado pelo psicossociólogo alemão, Kurt Lewin, na década de 40 do século 20, nos Estados Unidos. Os trabalhos de Lewin relacionavam a psicologia com a intervenção social, a fim de se transformar determinados hábitos. Lewin obteve êxito, sobretudo, em uma pesquisa-ação cujo objetivo foi a mudança dos hábitos alimentares em parte da sociedade dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Lewin conseguiu que uma grande parcela da sociedade começasse a consumir partes mais viscerais do boi, já que a carne estava ficando escassa naqueles tempos de guerra. (BARBIER, 1985, p. 40). Barbier (1985) define a pesquisa-ação de Lewin “como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial” (BARBIER, 1985, p. 38).

No que se refere a pesquisa com operários caminhando para uma ação, Barbier (1985, p. 40) aponta que a proposta de pesquisa-ação de Lewin está efetivada no campo psicológico e não no revolucionário. Diz o autor que Marx havia proposto uma construção

sistemática de uma pesquisa operária realizada pelos próprios trabalhadores, buscando uma intervenção no sistema. Esta articulação entre pesquisa e ação difere da proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin. Enquanto Lewin, através de um processo de pesquisa-ação na Harwood Manufacturing Corporation, em 1939, procurou ganhar a simpatia dos trabalhadores para engajá-los no aumento da produtividade da fábrica, Marx havia proposto uma pesquisa revolucionária que questionasse o sistema capitalista. Lewin está propondo uma mudança que auxilie no aprimoramento do sistema, Marx está incentivando a transformação do sistema (BARBIER, 1985, p. 40).

Sendo assim, a definição do que seria a pesquisa-ação assume características contraditórias que estão atreladas a intencionalidades diferentes e, muitas vezes antagônicas, indo do campo administrativo-empresarial, com intuito de adaptação e aprimoramento de práticas coletivas, até o campo sociopolítico e educacional, com aspirações de conscientização e transformação social.

Thiolent (2007) compara que, de modo geral, a América Latina trabalha a construção da pesquisa-ação numa linha que associa pesquisa com a ação emancipatória de grupos populares e classes dominadas. Enquanto em países do norte europeu e nos Estados Unidos, a pesquisa-ação está mais fortemente relacionada com concepções sócio-técnicas, orientando ações de cunho organizacional dentro de sistemas produtivos.

Procurando-se uma definição mais geral, a pesquisa-ação pode ser entendida como “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.” (THIOLLENT, 2007, p. 9). Percebe-se que nesta definição a transformação vem destituída de sua intenção: transformar o que e para quem? Contudo a intenção será explícita de acordo com sua orientação: esta transformação pode aspirar uma simples mudança de hábito para que se adapte e aprimore um sistema ou, pelo contrário, tender para a construção de um processo de conscientização que questione a própria estrutura do sistema.

Esta intencionalidade da transformação sugere que a “pesquisa-ação tende a ser aplicada em diversos campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical, etc.” (THIOLLENT, 2007, p. 9).

Na concepção de práticas educativas ou políticas, os partidários da pesquisa-ação adotam, frequentemente, uma orientação crítica, mais ou menos radical, voltada para a conscientização ou para a mobilização popular. Ao passo que, entre os partidários da pesquisa-ação nos contextos organizacional e tecnológico, a orientação é mais ‘acomodada’, procurando transformações satisfatórias e compatíveis com a adaptação e o funcionamento das organizações existentes. (THIOLLENT, 2007, p. 101).

Devido à concepção de ciência e educação que orienta este estudo⁴⁷, metodologicamente se tomará a pesquisa-ação em sua orientação crítica, construída num vaivém contínuo de ação e reflexão, no sentido de colaborar com o processo de conscientização⁴⁸, na medida em que se enverga a resolver problemas que se descortinam na prática cotidiana da pesquisa.

5.3. Vaivém contínuo de ação e reflexão

A reflexão sobre as diversas articulações possíveis entre o saber e a prática, entre teoria e ação permite contextualizar a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que visa a contribuir para a construção do conhecimento que se dá em uma prática voltada para a transformação de uma realidade concreta que seja definida pelo grupo de participantes. Ou seja, a pesquisa-ação articula teoria e ação numa dada realidade concreta, o desenvolvimento da pesquisa está no próprio desenvolvimento da ação, por isso ela está intimamente enraizada no contexto em que se constrói. El Andaloussi (2004) aponta que a pesquisa-ação não se reduz a uma simples técnica ou prática de coleta de dados, e nem é somente um método de investigação de campo. Mas, antes, “ela se apresenta como um paradigma que possui suas próprias finalidades, seus próprios fundamentos teóricos e suas próprias características” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 16).

Justamente para trabalhar na articulação constante entre teoria e prática, visando à resolução de problemas que surge no processo de pesquisa que a pesquisa-ação nasce e se desenvolve cada vez mais, sobretudo em decorrência das falhas atribuídas “aos métodos

⁴⁷ Apresentados nos capítulos “Práticas Sociais e Processos Educativos” e “Metodologia”.

⁴⁸ A compreensão de conscientização como um processo contínuo pode ser vista, de forma mais aprofundada, no capítulo “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

experimentais que não foram satisfatórios no campo da aplicação e, particularmente, na questão da relação entre teoria e prática. É justamente essa falha que permitiu à pesquisa-ação viver um intenso desenvolvimento nos últimos anos” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 61).

O paradigma da pesquisa-ação diferencia-se dos paradigmas que reforçam os antagonismos, mantendo a distância entre ator e pesquisador. Os pesquisadores-atores estimam que essa distância e esses antagonismos sejam fontes de dominação, alienação, fiscalização do saber. A pesquisa-ação atribui um lugar importante à dimensão da ética e da política que a ciência clássica tem frequentemente ocultado. No entanto, tal dimensão, muitas vezes mencionada, é geralmente pouco aprofundada nos trabalhos sobre pesquisa-ação, ou o é de maneira indireta. Elaborar ou desenvolver uma pesquisa-ação só seria viável se houvesse condição de assegurar relações democráticas e de confiança. Falar em democracia na pesquisa-ação é, antes de mais nada, enfatizar o fator humano em qualquer projeto de mudança, inovação ou transformação. A reação humana em uma pesquisa-ação é tão importante quanto os objetivos, métodos e meios. O desenvolvimento dessa pesquisa depende do respeito à liberdade dos atores e a seus ritmos, necessidades e valores. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 137).

Exposto o paradigma da pesquisa-ação, seria interessante, neste momento, tentarmos responder uma questão de vital importância para aprofundarmos a compreensão da pesquisa-ação neste estudo: o que significa “pesquisa” e “ação” e a relação entre elas em uma pesquisa-ação?

Em um processo de pesquisa-ação, “a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incentivando-a a desencadear novas ações” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86). Desta forma, a ação está implicada dentro de um processo de construção do conhecimento. A ação “é da ordem da estratégia e não do objetivo programado, é de natureza paradigmática e não programática” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 146). Assim, a pesquisa-ação favorece uma dinâmica em que os sujeitos, “participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 89), cuja finalidade “é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 91) e contribuir para a construção do conhecimento.

Se a pesquisa-ação articula pesquisa e ação num mesmo momento, isto implica que pesquisadores e atores também se articulam neste processo, ou seja, a ação e a construção

do conhecimento são papéis de todos dentro desta estrutura. Não há uma hierarquização de saberes, pelo contrário, há o esforço de se constituir um ambiente dialógico, participativo e estratégico.

O caráter estratégico da pesquisa-ação permite gerar produção de conhecimentos e o desenvolvimento da ação. “A relação entre pesquisadores e atores tornam-se objeto de trocas, negociações, cooperação, aliança, etc. A implicação recíproca e o compartilhamento do poder e da tomada de decisão determinam a natureza do processo da pesquisa-ação” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 102).

Cabe apontar que “a articulação entre pesquisa e ação, a participação nas diferentes fases do processo e a negociação de cada uma das ações põem os atores e o pesquisador em uma posição de formação em que uns aprendem com os outros” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 139).

Pelo que foi exposto até o momento acerca da perspectiva de pesquisa-ação neste estudo, é possível aproximá-la da concepção de educação problematizadora de Paulo Freire (2005), sobretudo pelo fato de atribuir à ciência um caráter crítico e transformador, que só é possível num movimento dialético entre ação e reflexão construído em comunhão com as classes populares, através de um processo dialógico que respeita as diferentes visões de mundo que estão implicadas. Ação sem reflexão torna-se mero ativismo, da mesma forma que reflexão sem ação se esmorece em verbalismo. O ativismo impossibilita o diálogo e o verbalismo descola a palavra de sua dimensão transformadora (FREIRE, 2005, p. 90).

Assim, a pesquisa-ação aqui proposta, irmanada com a ideia de uma educação problematizadora, pretende articular ação e reflexão de forma a garantir que a ação, a prática seja, simultaneamente, “fonte de conhecimento e meio de impulso para a renovação desse conhecimento” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 139), da mesma forma que a reflexão contribua para uma aproximação crítica da prática, canalizando esforços na busca de soluções coletivas e estratégicas, levando os participantes a trabalharem em comunhão na resolução dos problemas diagnosticados ao mesmo tempo em que a produção do conhecimento também vai se processando.

El Andaloussi (2004, p. 141 - 145) distingue três tipos de produção do conhecimento que ocorre num processo de pesquisa-ação e que se interpenetram no decorrer deste caminho: a didática, a praxiológica e a científica. A produção didática

relaciona-se com a produção e análise de materiais e documentos apropriados para a resolução de uma certa problemática. A produção praxiológica está intimamente relacionada com a parte didática e se articula em momentos estratégicos apreendidos no vaivém constante entre ação e pensamento, entre prática e avaliação. A produção do conhecimento científico se processa na articulação coerente e rigorosa entre a produção do conhecimento didático e do praxiológico, tendo em vista a contextualização teórica, histórica, política e sociocultural, a qual passa a ser submetido à comunidade científica, com o intuito de apontar as vantagens e os limites da pesquisa-ação no contexto em que foi processada. Ainda em relação ao conhecimento científico, cabe acrescentar a validação deste conhecimento pelo próprio grupo de participantes da pesquisa.

Os conhecimentos científicos não se elaboram mecanicamente, aplicando elementos já prontos e acabados, eles se constroem com a participação intensa do investigador, sujeito do processo cognitivo. Também não é uma construção solitária e individual. É fundamentalmente uma produção social e histórica na qual participam muitos outros cientistas e pesquisadores, por meio da experiência acumulada pela própria história da ciência e da tecnologia, de tal maneira que é o resultado de um longo processo, em que se refletem as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais que possibilitam a elaboração de cada pesquisa e o desenvolvimento teórico e prático de cada ciência. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 169).

5.4. Resolução de uma problemática

A construção de uma problemática “envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos” (FREIRE, 1981, p. 16).

Cabe ressaltar que a condução de uma pesquisa-ação não está voltada única e exclusivamente para a produção de saber, mas, também, para a resolução de uma problemática, mesmo que não se alcance essa resolução na sua totalidade. Ou seja, “a relação entre pesquisa e ação é um cadinho de produções científicas e, ao mesmo tempo, de relações sociais. O questionamento da pesquisa-ação remete, então, a análises epistemológicas e políticas” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 156).

De fato, “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 2007, p. 47).

A pesquisa-ação conduzida de forma crítica opõe-se a pressupostos como objetividade, neutralidade e universalidade da ciência tida como clássica⁴⁹, uma vez que articula política com construção do conhecimento, permitindo afirmar que é possível uma ciência crítica e não prescrita em sua concepção, denunciando mais uma vez que a ciência clássica se fundamentou em teorias que corroboraram sistemas injustos e desumanos. Quantas atitudes políticas nefastas à humanidade não estiveram embasadas nas ciências?

Por este motivo, a pesquisa-ação não se constrói com métodos e técnicas prescritas de análise e medição, pelo contrário, a sua característica se constitui na dialogicidade e no respeito aos saberes dos participantes dentro de determinados contextos. De forma que o “objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação” (THIOLLENT, 2007, p. 18). Assim, a estrutura da pesquisa-ação está pautada pelo contexto social. “A natureza deste último determinará o projeto, sua composição, seus desenrolares e seus resultados. A pesquisa-ação está enraizada em seu meio social, que impõe suas aspirações e orienta a trajetória de sua evolução” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 91).

5.5. O papel do pesquisador

Em relação ao papel do pesquisador dentro de um contexto de pesquisa-ação, El Andaloussi (2004, p. 116) aponta as seguintes características: observação, implicação,

⁴⁹ A ciência clássica, neste estudo, refere-se à ciência de caráter positivista. O termo ciência clássica, remetendo-se a ciência positivista, é utilizado por El Andaloussi (2004). Fals Borda (1981, p. 43 e p. 58) também utiliza o termo ciência clássica para se remeter a ciência que se assume como universal e sugere que há a “necessidade de se manter uma postura crítica com relação à ciência clássica e a conceituação corrente do que é a ciência, do que fazem os cientistas, e o que são seus compromissos éticos, caso queiramos melhor entender a natureza dos processos de desenvolvimento hoje, principalmente em países de Terceiro Mundo.” Morin (s/d, p. 73) também utiliza o termo ciência clássica quando diz que “os princípios da ciência clássica são o determinismo e o reducionismo”. O termo ciência clássica também aparece em Morin (1982) associado com a ideia de determinismo, de lógica aristotélica e de neutralidade (MORIN, 1982, p. 35 e p. 247) e assegura que a ciência clássica “elimina do seu seio toda a competência ética, baseia o seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do conhecimento científico. Não fornece nenhum meio de conhecimento para saber o que é um ‘sujeito’” (MORIN, 1982, p. 63).

complexidade, lugar do pesquisador e parceria.

A observação na pesquisa-ação é sempre contextualizada, ela se dá na realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos. "Nesse caso, o observador não procura recuo ou distanciamento em relação aos sujeitos observados; ele participa na vida do grupo e integra a intersubjetividade na análise do processo" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 118).

El Andaloussi (2004, p.121) nos mostra, também, que a "a implicação na pesquisa-ação significa que o pesquisador aceita ocupar um lugar no qual assumirá um compromisso." Dessa forma, "na pesquisa-ação, os afetos (desejo, agressividade, angústia), os problemas pessoais (hábitos, lógicas de classe, projetos próprios do pesquisador) e o papel do pesquisador - e também dos atores - são constantemente objeto de análise e de elucidação" (EL ANDALOUSSI, 2004, p.123).

Podemos aferir, portanto, que a implicação do pesquisador num processo de pesquisa-ação é tão fundamental que "dando explicações, ele se implica dentro da situação de pesquisa. Ele enfrenta então a complexidade e não pode se excluir da análise, sob risco de reduzi-la" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 124).

A partir do momento em que todos estão implicados dentro de um processo de pesquisa-ação, ocorre uma complexidade na construção do conhecimento. Esta

complexidade se impõe em primeiro lugar como impossibilidade de simplificar; ela surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde apagam-se distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde desordens e incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito observador se surpreende de encontrar sua própria cara no objeto de sua observação (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 125).

O envolvimento do pesquisador dentro de um processo de pesquisa-ação é intenso, ele "está no fogo da ação, ele participa com os atores no jogo, com astúcias e estratégias, para realizar um projeto comum. Nesse nível, o pesquisador está dentro, desempenha um papel ativo na instalação do dispositivo com quem será possível alcançar mudanças e produzir saber" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 129).

Para o bom andamento da pesquisa-ação é importante a participação de todos e para que haja esta participação, El Andaloussi (2004, p. 134) destaca o sentido da parceria no processo de pesquisa-ação: "intercâmbio permanente, confronto de pontos de vista e realização de ações comuns fazem parte dos mecanismos que permitem construir a

parceria, a qual não é estabelecida por decreto, constrói-se a partir das convicções pessoais em um clima de confiança regado por relações democráticas." Assim sendo, "a relação humana em uma pesquisa-ação é tão importante quanto os objetivos, métodos e meios. O desenvolvimento dessa pesquisa depende do respeito à liberdade dos atores e a seus ritmos, necessidade e valores" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 137).

Uma das funções do pesquisador, portanto, "consiste em assegurar a abertura da pesquisa-ação não só dentro do respeito aos valores éticos, como também dentro do contexto e dos ritmos próprios a cada parceiro, com o intuito de permitir a participação de todos e a emancipação de cada um" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 137).

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação está profundamente mergulhada no contexto no qual ela se dá, criticamente comprometida com aqueles que convivem nesse contexto, tanto que o “objeto de investigação (...) é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.” (THIOLLENT, 2007, p. 18).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, implícitos à pesquisa-ação, este estudo se aproximou da proposta de Thiollent (2007), o qual aponta que

o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 2007, p. 51).

Desse modo, não é apropriado que os procedimentos metodológicos de uma pesquisa-ação estejam divididos em fases que se sucedem de forma sequencial.

Oliveira e Oliveira (1981, p. 27) destacam alguns momentos importantes que estão presentes em um processo de pesquisa-ação: “a inserção do pesquisador, a coleta da temática geradora do grupo com que se trabalha, a organização do material recolhido junto ao povo e sua devolução sistemática para discussão e ação.”

Tripp (2005, p. 445-446) ressalta a característica cíclica da pesquisa-ação: “começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” retornando ao início do processo.

Thiollent (2007, p. 51 – 52), por sua vez, sugere apenas o ponto de partida e o ponto de chegada: que vai do diagnóstico de uma situação até a divulgação dos resultados, preferindo não ordenar as tarefas intermediárias que compõem o processo da pesquisa-ação.

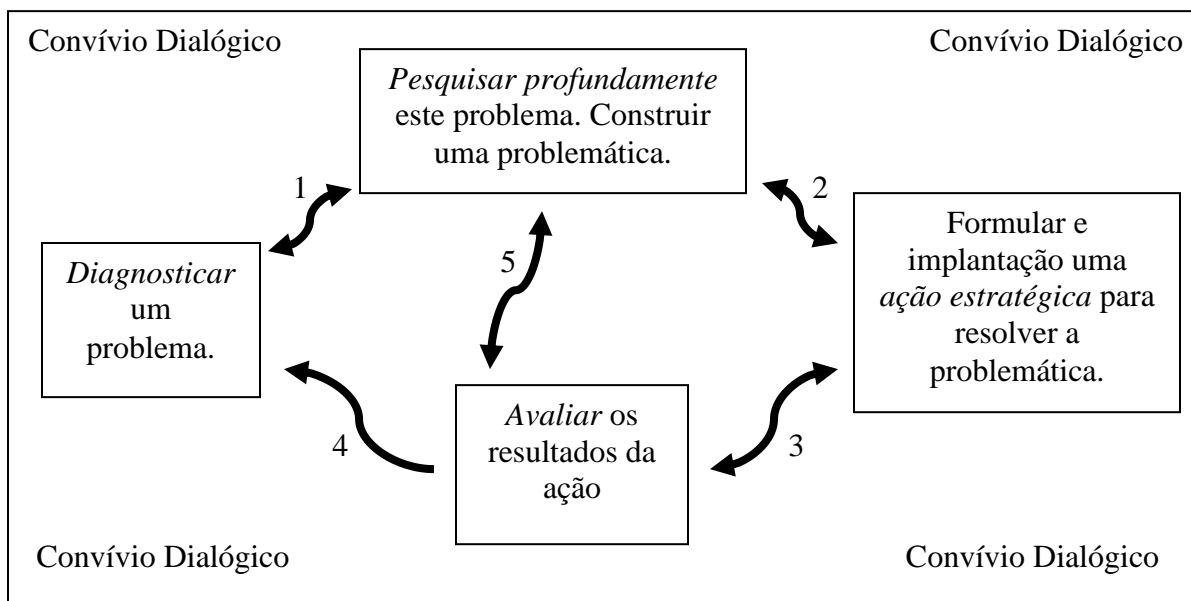
Em sua tese “*Bebendo em uma fonte de água fresca – caminhos para a formação de agentes comunitários de lazer*” Vasconcelos (2004) também trabalha com a metodologia da pesquisa-ação e, após análise profunda acerca dos procedimentos metodológicos referentes a este tipo de pesquisa, aponta uma proposta que foi adotada neste estudo:

Diagnóstico; Pesquisa Aprofundada; Ação e Avaliação. Estes momentos, todavia, estão se relacionando não de forma sequencial, mas em plena sintonia com a situação em que se desenvolve a pesquisa. Abaixo segue uma síntese explicativa destes momentos, sendo que a numeração se refere não tanto às etapas, mas ao processo entre elas:

- 1 - *Diagnóstico*: detectar os problemas concretos da realidade social em que estão inseridos os participantes da pesquisa, dentro de um contexto espaço-temporal específico. Ainda nessa fase, definir quem serão os atores da investigação e esboçar tipos de ações possíveis;
- 2 - *Pesquisa Aprofundada*: investigar a situação através de diversos instrumentos de coleta de dados – entrevistas, observações, análise de documentos, entre outros;
- 3 - *Ação*: definir ações concretas conjuntas e seus objetivos, visando solucionar os problemas levantados (acrescentamos aqui a própria implantação da ação);
- 4 - *Avaliação*: buscar um redirecionamento das ações e resgatar o conhecimento construído durante o processo (VASCONCELOS, 2004, p. 89 – 90)

A partir do processo exposto acima e, dialogando as ideias de Vasconcelos (2004) e Thiollent (2007), elaboramos o seguinte esquema:

Esquema 01: Processo da Pesquisa-Ação utilizado nesta pesquisa



A seta 1 indica o momento em que relacionamos problema e problemática. Problemática aqui é entendida “como a colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático (...). A problemática é o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado” (THIOLLENT, 2007, p. 57 – 58). Freire (1981) nos aponta que o problema é algo sentido e que a problemática é a razão de ser dos problemas. Dessa forma, por meio do que está exposto na seta 1, podemos diagnosticar um problema, pesquisar profundamente este problema e chegar a uma problemática ou que podemos pesquisar profundamente um problema e não conseguirmos construir uma problemática, voltando, assim, ao diagnóstico do problema.

A seta 2 indica o momento em que relacionamos a construção da problemática com a formulação e implantação de ações estratégicas. Assim sendo, após construída nossa problemática, partimos para a formulação e implantação da ação estratégica necessária a resolução da problemática. Ou podemos verificar que a formulação da ação não foi bem delineada, impedindo a implantação da mesma, fazendo com que voltemos para revisarmos a construção da problemática.

A seta 3 indica o momento em que relacionamos as ações estratégicas com as avaliações de todo o processo de pesquisa-ação. Dessa forma, de acordo com o que aponta a seta 3, podemos compreender que a ação foi formulada e implantada e que, depois de avaliada, conseguimos resolver nossa problemática e encontramos um outro problema a ser resolvido (seta 4); ou que nossa problemática não foi muito bem delineada e que precisamos revê-la, para que melhor possamos avaliar o processo (seta 5); ou, ainda, que a ação não foi muito bem planejada e implantada e que precisamos rever este ponto (seta 3)⁵⁰.

É importante destacar que todo este processo está inserido dentro de uma proposta de convívio dialógico que não se configura como uma etapa do processo de pesquisa, mas como o próprio processo, permitindo a construção da amizade e a troca de visões de mundo. Convívio dialógico, portanto, é compreendido como a relação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa. Esta relação se dá na inserção do pesquisador no cotidiano da prática social em que se desenvolve a pesquisa, de modo que, a partir do diálogo, estes sujeitos troquem experiências de vida e visões de mundo, na crença que através do diálogo, no olho

⁵⁰ Essas etapas serão detalhadas quando as expusermos na própria pesquisa a partir da página 78.

no olho é possível construir caminhos para a construção de uma sociedade mais justa (OLIVEIRA, 2004).

A partir dos procedimentos metodológicos que foram, aqui, expostos, partamos para o detalhamento deste processo de pesquisa-ação.

Quando iniciei a pesquisa que dá base a esta dissertação, não sabia qual o grupo com quem eu iria pesquisar. Apenas sabia que queria desenvolver uma pesquisa atrelando a criação audiovisual com a educação em uma perspectiva humanizadora. Esta minha motivação inicial se alicerçava na minha experiência e no conhecimento histórico da relação existente entre o audiovisual e a educação que me mostrava vários exemplos bem sucedidos desta empreitada.

Por meio das disciplinas que fui realizando durante o mestrado em Educação, tive a oportunidade de estudar muitas metodologias de pesquisa. Foi nestes estudos que me aproximei da pesquisa-ação e senti que suas características seriam muito úteis para a condução do projeto que estava propondo.

Durante o ano de 2007, ano em que comecei os meus estudos no mestrado em Educação, dediquei-me em estudar profundamente conceitos-chaves para o desenvolvimento desta pesquisa e, orientado pela professora Maria Waldenez de Oliveira e auxiliado por todos os companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, construí minha compreensão acerca dos processos educativos, ampliei meus conhecimentos sobre a relação entre o audiovisual e a educação e sobre o processo de pesquisa-ação.

Ainda em 2007, em uma conversa sobre este projeto de pesquisa que se principiava, Regina Cerminaro, que também cursava o Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar e que era coordenadora pedagógica da Escola Estadual Péricles Soares, localizada na periferia da cidade de São Carlos, convidou-me a conhecer um grupo de dança de rua que se reunia todos os finais de semana nesta escola, a fim de que eu pudesse propor a este grupo a colaboração para a realização desta pesquisa.

Aceitei o convite e, no mesmo ano, fui até a escola Péricles Soares e, por intermédio de Regina, conheci Marco e Kelly, responsáveis pelo grupo de dança de rua chamado Arte Urbana. Conversei com eles sobre a proposta de realizar uma obra audiovisual juntamente

com o grupo sobre algum tema que o grupo achasse importante, interessante e que pudesse fortalecer aquele grupo. Expliquei que se tratava de um projeto de pesquisa que iria resultar em um vídeo e em uma dissertação de mestrado e que esta proposta, caso o grupo aceitasse, seria implantada a partir do início de 2008.

Tanto Marco, quanto Kelly se colocaram a favor da realização do projeto e fizeram uma única e incisiva observação: que o projeto fosse realizado até o fim e que o grupo pudesse ver o resultado final, pois já havia um caso de uma pessoa, ligada a universidade, procurar o grupo para realizar um projeto, colher alguns dados e nunca mais voltar. Em relação a esta preocupação, garanti meu compromisso ético com o grupo e que a pesquisa seria levada até o final e que os resultados seriam dialogados antes de serem expostos.

Conforme o combinado, em março de 2008, voltei a escola Péricles Soares e, acompanhado de Kelly e Marco, expus a mesma proposta para todos os membros do grupo Arte Urbana. A respeito deste primeiro encontro com o grupo, gostaria de deixar registrado um trecho do que escrevi no diário de campo.

Marco e Kelly chamaram os membros do grupo Arte Urbana para conversarmos. Havia ali cerca de 20 jovens e crianças. O local da reunião foi no espaço reservado para a merenda escolar. Sentamos nos bancos, outros na própria mesa. Marco me apresentou e falou sobre a proposta de criação do vídeo. Depois eu me apresentei e expus a proposta de criarmos um vídeo sobre algum tema que o grupo achasse importante, interessante e que pudesse fortalecer aquele grupo. A Kelly também fez algumas questões relacionadas aos objetivos do projeto e as respondi perante todos. Percebi que os jovens confiavam muito nela e ela foi muito importante para que este primeiro encontro tivesse a participação deles. Ela também falou do grupo e do Programa Escola da Família⁵¹ e que todos e todas ali constituíam uma família, que inclusive muitos a chamavam de mãe. Falou também que ela e os outros envolvidos na coordenação do projeto Escola da Família preocupavam-se com as crianças e adolescentes que participavam do projeto de dança não apenas pelo projeto, mas que também se preocupavam com a vida deles e delas. E que era motivo de orgulho saber que naquele grupo havia pessoas que estavam estudando e fazendo cursos e se encaminhando na vida. Percebi que o grupo encontrou nas palavras da Kelly, naquele momento, a resposta afirmativa de participarmos da criação do vídeo. Quando perguntei se o grupo participaria do projeto, o mais velho perguntou o que a Kelly achava e ela disse que achava

⁵¹ Projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 2003 que abre as portas das escolas públicas estaduais aos finais de semana, oferecendo para a comunidade que está nas proximidades da escola, atividades físicas e culturais. Mais detalhes do projeto em SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (2005).

interessante, mas que estava claro que dependeria do grupo a realização do vídeo. O grupo então aceitou a proposta (trecho das notas de campo).

Foi assim que comecei o processo de aproximação do grupo Arte Urbana. Este ato de me aproximar significa, aqui, tornar-me próximo do outro, ou seja, conhecer e conviver com o outro (BOFF, 2006). Achei interessante destacar esta característica da palavra aproximar, principalmente, quando hoje ela é muito utilizada para indicar vantagem de um sobre o outro: “aproximou-se da vítima”, “aproximou-se do território inimigo” e assim por diante.

Assim sendo, tornei-me próximo do grupo de dança de rua denominado Arte Urbana, formado por aproximadamente 20 jovens da periferia de São Carlos, na sua maioria homens e que todos os domingos se reúnem para ensaiar na Escola Estadual Péricles Soares. Utilizando-se apenas de um aparelho de som e de alguns cd's com músicas relacionadas ao movimento Hip Hop, estes jovens criam suas coreografias, buscando inspirações em vídeos encontrados na internet ou na televisão. A escolha do repertório, a montagem das coreografias e a condução dos ensaios são desenvolvidas por estes jovens com o intuito de se apresentarem em festas beneficentes e em eventos culturais relacionados à dança. Neste grupo, também há a preocupação de fazer com que a dança de rua acolha aos jovens e crianças da região em que se encontra a escola, criando um espaço de convivência harmônica e de amizade.

O grupo Arte Urbana é coordenado por Marco que é dançarino, educador voluntário e responsável pelos ensaios do grupo e pela Kelly que é a educadora profissional e responsável pelas atividades desenvolvidas pelo Programa Escola da Família, aos finais de semana, na escola Péricles Soares.

O Programa Escola da Família é um projeto da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo, surgiu no ano de 2003 com proposta de abrir as escolas do Estado aos finais de semana para trazer lazer, cultura, qualificação para o trabalhador, esportes para a comunidade em geral do entorno escolar e dos bairros adjacentes. (...) temos o grupo de dança de rua Arte Urbana que é uma parceria do Escola da Família, ele surgiu dentro do Escola da Família em 2003. Fizemos uma parceria com a Faber Castell, que apoia o grupo. E de lá para cá, estes participantes do grupo que dançam aqui com a gente, que fazem reforço escolar, que tem uma contribuição de valores, de moral e de ética, através do Programa, vem evoluindo dentro da escola, dentro

da dança. Alguns deles conseguiram até alguns empregos e a gente está super feliz com isso (Kelly).

Até este momento, no qual estamos contextualizando o início do processo de pesquisa-ação, pretendi esclarecer como foram dados os primeiros passos. A partir do seguinte tópico, começo a caracterizar o andamento da pesquisa, levando em consideração a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados. Para isso, lançarei mão dos dados que foram coletados no decorrer da pesquisa. Assim, antes de prosseguirmos, destaco agora como se deu a coleta de dados.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de notas de campo, entrevistas gravadas em vídeo e rodas de conversas, além da própria obra audiovisual que foi gerada nesta pesquisa também se configurar como um dado a ser analisado dentro do contexto em que foi realizada.

As notas de campo utilizadas neste estudo seguem o modelo proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 150 - 151) que são anotações referentes à observação do pesquisador.

A entrevista, neste estudo, é compreendida “como experiência humana que se dá no espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 110). A entrevista é, pois, um espaço de diálogo, de trocas intersubjetivas (FREIRE, 2005). Da mesma forma que a entrevista se assemelha a uma conversa, a roda de conversa se constitui em

um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54).

Algumas entrevistas e alguns trechos das rodas de conversas que foram registradas em vídeo estão presentes na própria montagem do vídeo que foi realizado.

Portanto, os dados presentes nesta pesquisa-ação são transcrições de notas de campo, de entrevistas e de rodas de conversas e da análise do processo de criação audiovisual.

6.1. A Família Arte Urbana

Logo nas primeiras vezes que comecei a conviver com o grupo, Marco e Kelly fizeram questão de ressaltar que o Arte Urbana era mais que um grupo, era uma família. E que a dança de rua praticada por esta família era mais que a dança, era um processo de valorização da vida daqueles jovens que fazem parte da família Arte Urbana.

Aliar a dança de rua à vontade de auxiliar os jovens que fazem parte do Arte Urbana é o objetivo fundamental para Marco. Quando ele fala sobre a identidade do grupo fica evidente que a dança é um instrumento de valorização do ser humano.

O grupo Arte Urbana surgiu de uma ideia há 15 anos atrás, de um projeto voluntário. No início era chamado Street Boys Dança de Rua. E, com o tempo mudou-se os valores dentro do grupo e eu resolvi, realmente, montar um trabalho voluntário, um trabalho que focasse as crianças e não o valor financeiro. Então o grupo surgiu deste momento. Há uns sete anos atrás que eu resolvi desenvolver e criar o grupo Arte Urbana com a meta, realmente, de mostrar o trabalho voluntário da dança de rua, que é tirar as crianças das ruas, trazer para escola e ensinar a dança como uma cultura (Marco).

Por meio desta fala de Marco, podemos perceber que a ideia do surgimento do grupo já continha o desejo de que a dança de rua pudesse colaborar para a valorização do ser humano. Quando Marco menciona que a criação do grupo Arte Urbana está atrelada com a meta de que a dança de rua possa tirar as crianças das ruas e trazê-las para a escola e ensinar a dança como uma cultura, ele associa o viver nas ruas como um aumento da vulnerabilidade de exposição das crianças à problemas como a droga e a violência. Esta é uma preocupação evidente dos coordenadores que sempre estava presente nas nossas conversas a respeito do grupo Arte Urbana.

Mais adiante Marco destaca que a dança de rua possibilita o desencadeamento de alguns processos educativos que não ficam restritos ao espaço da dança, mas que são transpostos para a vida cotidiana e para as relações humanas. Por isso a dança é lembrada como uma cultura que pode e precisa ser praticada

não só na parte social, mas também na parte educacional e na parte corporal, possibilitando a aprendizagem de atividades físicas, sendo educado em casa, tendo uma boa criatividade dentro da escola, tendo

um bom desenvolvimento dentro da sociedade. É essa a meta do grupo Arte Urbana, dentro desse contexto (Marco).

Mais uma vez temos a dança de rua diretamente ligada ao processo de formação humana e, quando Marco nos mostra a compreensão da dança de rua como uma cultura que possibilita a formação humana dentro da sociedade, nos seus mais diversos espaços: a escola, a casa; imediatamente é feita uma relação entre a função do grupo Arte Urbana e o papel da família.

Ao longo do tempo em que nós passamos juntos, a gente passa aí cerca do domingo inteiro junto. Então, acaba criando aí, uma afinidade pessoal. E o legal é que eu, mais a coordenadora Kelly, somos vistos como pais, por que a gente senta, a gente conversa sobre escola, a gente conversa sobre a pessoa: se ela está bem ou não. Além de tudo isso, a gente tem o carinho de saber se a pessoa está passando bem na semana, como que ela está, se ela precisa de um apoio financeiro, como é que está a vida dela pessoal. Então isso é um diferencial. Ver que as crianças chegam aqui e que elas sejam bem recebidas com amor e, na saída, também a gente se abraçar e sentir que este carinho é um carinho eterno, que vale muito mais do que dinheiro, muito mais do que status profissional, muito mais do que tudo na vida. É saber que se precisar de ajuda de um aluno, eu posso contar a qualquer hora do dia, em qualquer momento, com qualquer coisa. Da mesma forma eles; eles podem bater na minha casa, no que precisar eu vou estender a mão pra eles. Então isso é que é legal: esse amor em prol um do outro se tornou uma instituição família mesmo (Marco).

Aqui, a ideia de família apontada por Marco está enraizada nas relações que existem entre os membros do grupo Arte Urbana, ou seja, ao identificar no grupo relações afetivas baseadas no carinho, na confiança, no respeito e, principalmente no amor ao próximo, Marco encontra no grupo características encontradas numa família.

Quando Marco associa o Arte Urbana a uma família, inclusive citando que ele e Kelly são chamados de pais pelos jovens, é possível encontrar intersecções com a cosmovisão africana. Tedla (1995), ao analisar a cosmovisão africana, apresenta a possibilidade de uma pessoa ter vários pais e várias mães. Importante precisar que nesta visão o reconhecimento de alguém como pai ou como mãe vem do respeito que se tem com aquele ou com aquela que estão sempre do nosso lado. Vejo semelhança entre essa compreensão e aquela apresentada por Silva (1987) sobre a relação dos mais experientes

com os menos experientes, sendo aqueles os que nos ensinam a conduzir a própria vida, que nos dão chão para caminharmos.

A consciência, então, de que o grupo se constitui em uma família não está presente apenas nas falas dos coordenadores do grupo, está presente em todas as situações em que o grupo é mencionado por seus integrantes. Os membros do grupo, de fato, se reconhecem como uma família e assim querem ser reconhecidos: *“Entre nós, nós somos muito unidos, tem muita união. Acho que aqui a gente tem uma grande mãe e um grande pai também. Que nos ensina tudo de bem. Por eles aqui eu agradeço muito ao Marco e a Kelly que vem nos apoiando a muito tempo”* (Paulo).

A palavra família, que caracteriza o grupo, por se nutrir do amor ao próximo, da confiança e do respeito está intimamente relacionada com um ambiente dialógico.

Nós incorporamos mesmo a palavra família. Muitos deles vêm pra escola sem alguns valores e nós os “adotamos” tanto que eles acabam até me chamando de mãe às vezes. Eles conversam comigo sobre coisas que eles não conversam na própria família e desenvolvem um espírito entre eles mesmos, de próprios irmãos. Eles conversam entre eles a respeito de tudo e conforme eles foram crescendo e evoluindo dentro da escola e dentro do grupo, eles também passaram a tomar suas próprias decisões. As coreografias do grupo que eram montadas inteiramente pelos 3 voluntários, hoje também são montadas por eles. Então, como pessoas, como seres humanos que são, eles também evoluíram dentro do Escola da Família (Kelly).

Foi com esta família que me reuni e expus o projeto, propondo a criação coletiva de uma obra audiovisual que pudesse ajudar ao grupo a superar alguma situação que o prejudicasse.

Inseri-me no grupo. Passei a frequentar os ensaios de dança de rua que acontecem aos finais de semana e, durante 12 meses, trabalhamos naquilo que havíamos proposto.

É importante deixar claro que em nenhum momento este estudo propôs a formação de um grupo para a realização de um vídeo. Isto negaria toda a proposta metodológica de pesquisa-ação crítica alicerçada no convívio dialógico. Montar um grupo para realizar a pesquisa soa-me como algo laboratorial, que se afasta da realidade social concreta. Inserir-se em um grupo já formado é estar presente no cotidiano deste grupo, é se interar de suas relações com o mundo. Somente neste contexto é que a pesquisa faz sentido. Ou seja, a proposta da criação do vídeo só encontra consistência na prática social em que ela está

inserida, na dança de rua da família Arte Urbana. Pretende-se assim que os processos de criações audiovisuais não sejam momentos descolados do cotidiano do grupo, mas que sejam incorporados a esta prática social. Não se para o que está fazendo e o que se costuma fazer para começarmos a criação audiovisual, mas a criação audiovisual é inserida no que se faz e no que se costuma fazer.

Em seguida, relato como se deu este processo de criação audiovisual dentro desta proposta de pesquisa, levando em consideração as etapas demonstradas, anteriormente, no Esquema 01.

6.2. Convívio dialógico

O convívio dialógico, como foi dito anteriormente, não se configura como uma etapa do processo de pesquisa e, sim, como o próprio processo da pesquisa. É através do convívio dialógico que se começa a construção da amizade, valorizando as trocas de experiências de mundo, compartilhando saberes, fundando o respeito mútuo, relacionando-se de forma autêntica. Esta relação se dá na inserção do pesquisador no cotidiano da prática social – os ensaios, as reuniões, e as apresentações do grupo Arte Urbana – de modo que, a partir do diálogo, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa troquem experiências de vida e visões de mundo, na crença que através do diálogo, no olho-no-olho seja possível construir caminhos para a construção de um processo que seja libertador, humanizador.

Boff (2006, p. 31 – 35) destaca que a palavra *convivência* ganhou um sentido político e social no Brasil a partir de dois nichos de experiência: o primeiro está ligado à atuação do pedagogo Paulo Freire, que propunha uma pedagogia partejada da vivência entre os seres humanos e destes com o mundo em que estão inseridos. O segundo nicho emergiu da rede de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que tinham como proposta colocar a igreja ao lado dos empobrecidos, de lutar com eles para a construção de uma vida mais digna.

A convivência se aprofunda pela *comunhão* de mentes e corações. [...] As pessoas começam a se envolver, a criar laços, a se tornarem amigas e objetivamente se amarem. As mentes e os corações vibram juntos.

Constitui-se um elo de coesão que só pode ser bem expresso pela categoria comunhão. Ela inclui dimensões bem concretas de solidariedade, de mútuo apoio e de sentimento de co-pertença que vão além da simples participação (BOFF, 2006, p. 36).

Dessa forma, tive o prazer de fazer novas amizades, de ter tido a possibilidade de dialogar com diferentes visões de mundo e ter a certeza de estar inserido em uma prática social em que o ser humano é valorizado, uma vez que era possível observar que os participantes do grupo ali estavam por espontânea vontade e por gostarem muito de estar ali dançando e se relacionando com os amigos e amigas.

A valorização do momento em que o grupo está junto é tida como responsabilidade de cada um. Era comum os jovens cobrarem a participação de outros jovens dentro da dinâmica do grupo. Este sentimento de co-pertença, mencionado acima por Boff, é muito forte e verdadeiro entre as pessoas que constituem o grupo Arte Urbana. Um exemplo disso foi observado por mim durante um dos encontros do Arte Urbana, quando pude presenciar a volta de um membro ao grupo que havia saído para dançar em outro grupo de dança. Neste momento, a aceitação de todo o grupo daquela pessoa que retornava, foi pesada pela consciência de que a volta ao grupo significaria estar presente no cotidiano e valorizar aquele ambiente familiar.

6.3. Diagnóstico – do preconceito à afirmação

Através do convívio dialógico fomos conversando sobre alguns problemas que o grupo identificava. Como apontado nos procedimentos metodológicos, as conversas eram individuais ou em grupo. Por meio destas conversas chegamos a identificar que o problema mais destacado pelo grupo era o preconceito que há, por parte da sociedade, contra grupos de dança de rua em geral.

Este preconceito apontado pelo grupo esteve presente em muitas conversas que tivemos

... tem muita gente que não conhece e julga a gente sem saber (Anderson).

... vendo nas apresentações, vendo de fora, parece que todos os grupos são iguais, mas não é. Quem vê de fora acredita em tudo que os outros dizem, mas quem está aqui dentro sabe como que o grupo é, como que ele é mais unido que os outros (Tatiana).

A visão preconceituosa por parte da sociedade era apontada, principalmente, pela falta de conhecimento que se tem da dança de rua e das pessoas que praticam esta dança. O preconceito é identificado como um juízo de valor apontado por uma parcela da sociedade, sem antes se aproximar e conhecer, de fato, o que realmente significa a dança de rua e quem são os seus praticantes.

Identificado, diagnosticado este problema, e sabendo de antemão que teríamos a criação de uma obra audiovisual para contribuir na solução de tal problema, passamos, numa etapa inicial, a vislumbrar expectativas em relação ao vídeo que iríamos realizar.

... eu acho que esse vídeo pode ajudar a mostrar mais a visão real do grupo (Tatiana).

Acho que divulgando esse trabalho nosso aqui, ele vai crescer mais. Crescendo mais dá pra gente trazer mais a criançada que fica aí na rua para cá, para tentar abrir a cabeça deles pra ver que eles podem também ter um futuro (Paulinho).

A expectativa em relação à criação do vídeo foi caminhando para dois objetivos que se complementam: mostrar quem é o grupo e, com isso, fortalecer e ampliar o trabalho de valorização do ser humano através da dança.

Esse vídeo aí pode ajudar na divulgação deste trabalho. Mostrar que o grupo aqui, ele é uma família. E como todas as famílias a gente tem certas desavenças, tem certas alegrias. Isso pode ajudar o grupo a mostrar, divulgar o trabalho, divulgar o programa Escola da Família, a desenvolver este trabalho em outros lugares também. Mostrar que essa dança de rua não é só aquele lado ruim que as pessoas rotulam por fora. Tem o seu lado bom e o seu lado ruim sim. Mas é 90% coisas boas. Trago ótimas coisas, amizades, muita coisa boa (Leandro).

Leandro, falando sobre suas expectativas em relação ao vídeo, reforça uma característica marcante do grupo que é a ideia de família, que foi dita anteriormente, destaca o trabalho realizado pelo grupo e almeja a ampliação do trabalho realizado pelo Arte Urbana, através de outras pessoas que se identifiquem com o grupo.

Ainda nesta fala de Leandro, há um dado muito interessante: ele reconhece algumas “desavenças” na família Arte Urbana e um “lado ruim” da dança de rua, mas conclui que seu envolvimento com o Arte Urbana (importante destacar que ele é um dos membros mais antigos do grupo) lhe trouxe coisas boas e ótimas amizades. O que me chama a atenção aqui não é saber quais são as “desavenças” e o “lado ruim”, mas a superação destes conflitos como um processo de formação humana. É através do conflito, do debate de ideias que se dá o processo de conscientização da importância do grupo para o crescimento individual, por isso o Arte Urbana é importante e por este motivo o trabalho que o grupo desenvolve precisa ser valorizado e fortalecido.

Assim sendo, necessitávamos, então, que o vídeo que iríamos realizar pudesse contribuir para a mudança desta imagem negativa que uma grande parte da população tem acerca da dança de rua, ao mesmo tempo em que proporcionasse o fortalecimento do grupo, divulgando e ampliando seu trabalho de valorização do ser humano através da dança.

Vale destacar que este preconceito contra grupos de dança de rua não é recente e, como pudemos ver anteriormente, quando traçamos um breve panorama histórico da dança de rua e do Hip Hop, ele sempre acompanhou toda a história deste movimento.

Partindo do diagnóstico do problema e das nossas expectativas iniciais em relação à criação audiovisual que nos propusemos a realizar, partimos para a construção da nossa problemática, sabendo, de antemão, que queríamos realizar um vídeo que caminhasse para a positivação da dança de rua e, mais especificamente, a do próprio grupo Arte Urbana, destacando quem realmente são as pessoas que fazem parte do grupo e quais as atividades desenvolvidas pelo grupo dentro da sociedade.

6.4. Pesquisa Aprofundada – a história de cada um e de todos

Diagnosticado o nosso problema partimos para uma pesquisa mais aprofundada acerca do preconceito contra os grupos de dança de rua, a fim de construirmos nossa problemática⁵². Esta pesquisa teve como principal fonte os relatos dos próprios membros do grupo que apontaram situações de repressão policial e de exclusão de atividades culturais

⁵² Ver a distinção entre problema e problemática na página 54.

que são promovidas na cidade de São Carlos e um texto sobre a história da dança de rua no Brasil retirado do livro Hip Hop: a periferia grita (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001) que foi lido pelos integrantes do grupo Arte Urbana.

O preconceito muitas vezes se manifesta pela rotulação que se dá aos indivíduos que se unem em torno de um gosto musical em comum. Tais grupos que são rotulados ou se auto rotulam tendem a depreciar o gosto do outro, gerando intolerância e alimentando preconceitos.

Às vezes as pessoas, elas têm um preconceito grande, vamos supor: cada um tem a sua tribo. Tem o pessoal do Hip Hop, o pessoal do Axé, tem Punk, tem de tudo (Kelly).

Marco aponta, também, o preconceito de parte da sociedade em relação ao estilo de roupa que o dançarino de rua usa. Muitas vezes a roupa larga, própria dos breakers, é associada à malandragem, à bandidagem o que faz com que muitos dançarinos de rua sejam abordados por policiais. Este preconceito com o traje dos dançarinos de rua foi vivenciado pelo próprio Marco que compara quando usava tais roupas com os dias atuais que, devido ao seu trabalho, precisa andar vestido com roupa social

Tem a questão: dançarino de rua versus a roupa que você usa. Isto é um problema. Porque você é visto como um malandro. Eu mesmo já vivo essa realidade porque quando eu vestia a calça larga, a gente tomava algumas gerais⁵³. E hoje não. Hoje você anda aí na rua de social e as pessoas nem olham, nem param. A gente sofre desse preconceito aí (Marco).

O preconceito contra a dança de rua se manifesta também no cenário cultural. Marco aponta que muitas vezes a dança de rua é segregada de outras atividades culturais, de outras modalidades de dança. Dentro de um evento cultural que reúne vários estilos, é separado um momento e, em muitas vezes, um local determinado somente para a dança de rua. O Hip Hop, cuja dança de rua é um dos elementos constitutivos, acaba sendo segregado em muitas atividades culturais.

⁵³ Na gíria, “tomar uma geral” significa ser abordado e revistado por policiais.

Você tem um evento cultural, e aí tem balé, forró, tem dance, mas a dança de rua não é encarada como uma cultura. Às vezes o pessoal acaba deixando a dança de rua de lado, que é uma cultura e, então, fala: não, estamos fazendo um evento cultural só pro Hip Hop. Então, de um lado é o Hip Hop... (Marco).

Marco também identifica o preconceito contra a dança de rua pela falta de conhecimento que se tem do movimento Hip Hop. Esta falta de conhecimento implica em distorções de conceitos fundamentais dentro do Hip Hop, o que gera uma visão equivocada do movimento em geral e, especificamente, da dança de rua.

As pessoas vão falar que você dança Hip Hop. Não, o Hip Hop são cinco elementos – 4 elementos mais a cultura. Ou você dança rap? O rap é ritmo e poesia. Não é apologia ao crime. Então, você não dança nem Hip Hop, você não dança rap. Você dança dança de rua ou break dance. Você faz grafite ou você faz pichação. A pichação é uma coisa que não é bem vista pela comunidade. E o grafite já é uma arte (Marco).

Neste momento do processo de pesquisa, senti a necessidade de me aproximar mais do contexto histórico, social e cultural da dança de rua. Conversando com os membros do grupo fui aprendendo sobre os passos das danças e a diferenciação que há entre os vários estilos de dança de rua. Também pesquisei em livros e teses que abordavam a história da dança de rua e do Hip Hop e que constam da bibliografia desta pesquisa. O resultado destas conversas e desta pesquisa pode ser acompanhado anteriormente, quando tracei um breve panorama histórico da dança de rua.

A fim de construir nossa problemática, reunimos todos os tipos de preconceitos que foram surgindo durante as conversas e que envolvem a dança de rua e seus praticantes. Basicamente o preconceito, nosso problema diagnosticado, se manifesta na não aceitação do gosto musical do outro; no julgamento indevido das vestimentas de quem pratica a dança de rua, associando os *breakers* a bandidos; na segregação cultural, separando a dança de rua de outras manifestações artísticas e pela falta de conhecimento da história e da cultura Hip Hop em que a dança de rua está inserida, gerando visões equivocadas acerca de quem faz parte do movimento Hip Hop e, sobretudo, de quem pratica a dança de rua.

6.5. Ação – Ações

Construída nossa problemática, partimos para uma de nossas ações, que consistia no processo de criação de uma obra audiovisual. Esta possibilidade de criação audiovisual, como foi visto anteriormente, havia sido proposta desde o início de minha inserção no grupo.

Todavia, como o objetivo é estudar o *processo* da criação audiovisual dentro de uma perspectiva de educação humanizadora, é de fundamental importância apontar que tal processo está permeado de várias ações.

Em nenhum momento foi proposto que a criação audiovisual se descolasse da prática social do grupo, pelo contrário, desde o início ficou estabelecido entre todos e todas que a realização do vídeo estaria integrada às atividades do grupo.

Dessa forma, foi possível trabalhar com a criação audiovisual de forma contextualizada de acordo com as situações que se apresentavam. Não foi o propósito desta pesquisa transformar a prática de realização audiovisual em um curso ou em uma oficina descolada da realidade concreta em que os e as participantes estão inseridos.⁵⁴

Isto permitiu que a tecnologia estivesse à disposição da criatividade do grupo. Tanto foi assim que, em vários momentos, o audiovisual foi utilizado como recurso para se aprimorar as coreografias do grupo: alguns ensaios foram gravados e depois assistidos e analisados pelos membros do grupo. O vídeo, a tecnologia disponível naquele momento, substituiu os espelhos das salas de espelhos⁵⁵, já que o local do ensaio não possuía este recurso.

Esta utilização do vídeo como uma ferramenta que permite o aprimoramento da própria prática da dança foi, para mim, uma surpresa, uma grata surpresa, pois a tecnologia que permite a criação audiovisual estava, de fato, sendo incorporada às atividades do grupo. Esta era uma preocupação que tínhamos desde o início do projeto: não queríamos, jamais, que a tecnologia fosse divinizada e que ditasse as ações do grupo e nem que ela fosse diabolizada e não conseguisse adentrar no cotidiano do grupo.

⁵⁴ Esta atitude foi criticada no início deste trabalho nas páginas 3 e 4.

⁵⁵ Sala de Espelho é uma sala especialmente montada com espelhos em suas paredes, a fim de facilitar a visualização dos movimentos corporais da dança ou de outra atividade física.

Se pretendíamos positivar a imagem da dança de rua e do grupo Arte Urbana, destacando o seu trabalho de humanização através da dança e contribuindo para minimizar o preconceito que há sobre esta modalidade de dança e contra seus praticantes, como iríamos fazer isto, a partir da criação audiovisual, já que era consenso entre o grupo que o vídeo poderia contribuir com este propósito? Como realizar um processo de criação audiovisual que estivesse incorporado à prática social da dança de rua, ou seja, que não atrapalhasse o desenvolvimento da própria prática?

Partindo dessas questões, a discussão de como seria o nosso vídeo passou a fazer parte da pauta das reuniões que o grupo sempre realizava aos finais de cada ensaio. Esta iniciativa partiu de Marco e foi aceita pelo grupo. Este procedimento foi muito interessante, pois permitiu que a discussão sobre a realização do vídeo não ficasse distante das discussões sobre os temas relacionados à própria vida do grupo.

Assim, entre conversas sobre escolha da música, montagem da coreografia, definição de datas para ensaios e apresentações, escolha do figurino foi nascendo a ideia de como seria o vídeo, sempre com o foco de que o vídeo estava sendo elaborado para colaborar com a positivação da dança de rua e, mais especificamente, a do próprio grupo Arte Urbana, destacando quem realmente são as pessoas que fazem parte do grupo e quais as atividades desenvolvidas pelo grupo dentro da sociedade.

O primeiro passo foi determinarmos se nosso vídeo seria uma ficção ou um documentário. A ficção exige a criação de uma história e de atores que possam interpretar esta história. Marco chegou a propor ao grupo a ideia de fazermos uma ficção, todavia o grupo rechaçou esta ideia, pois os atores teriam que ser membros do grupo e ninguém estava disposto a atuar. Assim, o documentário foi a escolha.

Para a realização do documentário já tínhamos em mente o nosso tema, que era a própria problemática que havíamos construído, e tínhamos as pessoas que poderiam dar depoimentos, os integrantes do grupo.

Num primeiro momento, pensamos em destacar as atividades desenvolvidas pelo grupo: os ensaios coreografados, algumas demonstrações individuais de determinados passos de dança, o processo de escolha das músicas que seriam coreografadas, a montagem das coreografias.

Num outro momento, levando em consideração que queríamos mostrar quem eram realmente as pessoas que fazem parte do grupo de dança de rua Arte Urbana, foi proposto por Marco, e aceito pelo grupo, que seria interessante gravarmos o dia a dia de alguns participantes do grupo. A decisão sobre de quem seria a vida registrada no vídeo partiu da indicação do Marco e do consentimento dos indicados. Muitos não quiseram se expor, sobretudo as jovens. O motivo alegado era a timidez, a vergonha.

Este foi um momento muito interessante dentro do processo de criação da obra audiovisual, uma vez que a tecnologia utilizada no processo, a câmera de vídeo, não ficaria mais restrita ao ambiente em que se dá a prática social da dança de rua, mas ela estaria inserida em outras práticas sociais que estão presentes no cotidiano de alguns membros do Arte Urbana.

De fato, inserir a câmera de vídeo em diferentes práticas sociais pode acarretar timidez, constrangimentos, já que esta câmera de vídeo não está integrada ao ambiente em que ela está retratando, como acontece quando a câmera está junto com o grupo Arte Urbana.

Levando este fato em consideração, dois jovens se dispuseram a participar: Tico e Willian. Procedemos, então, a gravação do dia a dia deles.

Primeiramente, gravamos os dois em seu ambiente de trabalho. Após mostrarmos os propósitos deste trabalho para os respectivos patrões dos jovens, realizamos a gravação do Willian trabalhando em um restaurante e do Tico, em um lavarrápido de automóveis.

Tanto Tico, quanto Willian sentiram timidez em serem gravados em seu ambiente de trabalho, fato que foi agravado pelos olhares curiosos de quem estava presente durante as gravações. Todavia, ao final das gravações, os dois disseram que mesmo tensos e tímidos tinham gostado da experiência.

Os dois também fizeram breve relato verbal, mostrando que eles estudam a noite e trabalham durante o dia. A gravação no ambiente escolar não foi realizada, devido ao impedimento da direção da escola. Não houve resposta aos ofícios encaminhados por mim e pela Kelly, que também me auxiliou nos trâmites burocráticos referentes à autorização para a gravação na escola de Tico e Willian.

Outro momento importante que foi destacado para ser registrado na obra audiovisual, foi como o grupo se organiza e “corre atrás”⁵⁶. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o Arte Urbana precisou comprar dois aparelhos de som para poder realizar os ensaios. Para conseguir a verba, os participantes do grupo se organizaram e realizaram uma rifa de duas cestas de pães no período das festas juninas.

A organização para a montagem das cestas e da vendagem dos números da rifa mostrou solidariedade, espírito coletivo e responsabilidade entre os jovens. Com o apoio de todos foi possível obter sucesso nesta empreitada.

A gente estava organizando uma rifa para vender pão, por que a gente está precisando de um rádio e agora nós conseguimos” (Ana). “A gente teve a ideia de fazer a cesta de pão e aí a gente conseguiu arrecadar uma graninha pra gente conseguir comprar o rádio” (Carol).

É possível perceber que a autonomia do grupo foi sendo construída passo a passo. Na medida em que os componentes do grupo foram crescendo e adquirindo responsabilidades.

O grupo Arte Urbana passou por várias fases. Eu também passei por várias fases. Tinha uma fase em que eu ditava o que era pra ser feito: as coreografias, o jeito de trabalhar. Por que eles ainda eram crianças. Agora, com o tempo, eles foram lapidando: cresceram, fui ensinando pra eles a tomada de decisão, a como aprender a gerenciar a própria vida. Então, a partir deste momento, eu percebi que eles teriam que estar gerenciando o Arte Urbana, que todas as ideias, todas as criatividadeas, todas as músicas não teriam que vir só da minha parte, da minha decisão. E que eles teriam que estar aprendendo, como a vida pessoal aí fora. Então já começou essa remodelação e agora é a autogestão Arte Urbana (Marco).

Interessante destacar que Marco identifica na tomada de decisão e no aprender a gerenciar a própria vida duas características essenciais do amadurecimento do grupo. Este amadurecimento faz com que o grupo vá construindo uma autonomia em relação às suas atitudes.

⁵⁶ A expressão “correr atrás” significa se empenhar para conseguir alguma coisa.

Eles realmente correm atrás do prejuízo, tomam suas decisões, buscam o que é melhor pro grupo, está certo que com o aval final meu, mas o legal é que todos eles estão participando do grupo, não só aqui dentro, mas lá fora, na troca de informação, no cuidado com o amigo, se está precisando de ajuda... Muitas vezes alguém sabe que está precisando de ajuda, eles vem sentam e conversam com o grupo. E foi uma mudança. E o legal é que o grupo Arte Urbana, hoje, está lapidado, toda essa evolução que chegou, por que eles cresceram e eu, hoje, tenho que saber que eles também têm decisões próprias e eu tenho que respeitar eles da mesma forma como eles respeitam a minha hierarquia como professor (Marco).

Mais uma vez a tomada de decisão e a participação na vida do grupo são destacadas por Marco, a fim de demonstrar que o grupo possui autonomia em relação às suas atitudes. Podemos perceber, também, que a autonomia do grupo passa pelo respeito entre os membros do grupo e pelo cuidado com o outro, não só no espaço do grupo, mas na vida cotidiana.

Esta autonomia do grupo se reflete na escolha das músicas e na montagem das coreografias. Autonomia que se alia à união e à participação de todos e de todas na construção dos caminhos em que o Arte Urbana passa e vem passando.

Outra prática constante do grupo é priorizar as conversas. Em todos os finais de ensaio há uma reunião para se discutir em conjunto o andamento do grupo. Nestas reuniões, geralmente organizada em círculos, decide-se desde a entrada de um novo membro no grupo até o figurino para uma dada coreografia ou um passo novo que precisa ser mais ensaiado e, durante a criação do vídeo, os dias das gravações, o que será gravado.

As gravações, na sua grande maioria, foram realizadas por mim. Todavia, os que mais se interessaram pelo processo de gravação se aproximaram da câmera de vídeo e realizaram gravações de algumas cenas de ensaios individuais e de momentos de descontração do grupo, se apropriando da técnica de gravação conforme a opção de enquadrar⁵⁷ tal assunto em determinado momento. Ou seja, se num determinado momento um dos jovens queria enquadrar apenas o rosto de alguém ou apenas um objeto, eu lhe

⁵⁷ Enquadrar significa a composição do quadro da cena que se está gravando. É um dos momentos em que se define o que entra e o que não entra no vídeo.

mostrava o recurso do zoom⁵⁸ e não ao contrário. Os recursos disponíveis na câmera eram aprendidos de acordo com a necessidade do enquadramento.

Desde o início o grupo me atribuiu o papel de gravar as cenas que aparecem no documentário. Este fato, acredito, está associado a dois fatores: o primeiro diz respeito aos momentos de gravação; nestes momentos os membros do grupo estavam ou ensaiando, ou escolhendo o repertório, ou se apresentando e não ficava ninguém para operar a câmera de vídeo; o segundo fator, penso ser que como eu estava inserido no grupo e não saber dançar, mas saber gravar, foi me dado, quase que naturalmente, a função de operação de câmera.

Esta função de ser o operador de câmera do vídeo que estávamos realizando me colocou em uma posição muito difícil, pois sabia que o meu olhar estaria influenciando o que eu estaria enquadrando ou não. Embora o *o que* seria gravado fosse decidido pelo grupo, o *como* seria condicionado pelo meu olhar.

“O enquadramento e o ângulo podem fazer com que as coisas se tornem odiosas, adoráveis, aterradoras ou ridículas, à sua vontade” (BALAZS, 1983, p. 98). “Ângulos e enquadramentos submetem as formas ao desprezo ou à estima, à exaltação ou ao desdém, à paixão ou à versão” (MORIN, 1983, p. 159). Estas eram as minhas preocupações e, enfrentando-as, realizei as gravações.

Neste momento, gostaria de lembrar o que disse El Andaloussi a respeito da implicação do pesquisador num processo de pesquisa-ação. O autor diz que a implicação do pesquisador num processo de pesquisa-ação é tão fundamental que "dando explicações, ele se implica dentro da situação de pesquisa. Ele enfrenta então a complexidade e não pode se excluir da análise, sob risco de reduzi-la" (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 124).

E, justamente por não querer correr este risco, assumi minha função dentro da ação que havíamos proposto e realizei as gravações, já embebido do sentimento de estar fazendo parte da família Arte Urbana. E pretendi, assim, gravar como um membro do grupo.

De fato, a câmera, quer pelos seus movimentos próprios, quer pelos movimentos dos sucessivos planos, pode permitir-se o nunca perder de vista, enquadrar sempre e por em destaque o elemento emocionante. Pode sempre focar em função da mais alta intensidade. As suas circunvoluções, as suas múltiplas preensões (diferentes ângulos de visão)

⁵⁸ Mecanismo óptico-eletrônico disponível nas câmeras de vídeo que permite que o operador de câmera aproxime-se ou afaste-se da imagem que está enquadrando.

em volta do sujeito, realizam, por outro lado, uma autêntica envolvimento afetiva (MORIN, 1983, p.158).

O processo de edição⁵⁹ do vídeo também foi realizado por mim, sob a aprovação do grupo: a cada edição eu levava o material para o grupo e discutíamos e, após as discussões, eu re-editava o vídeo e, novamente levava para a apreciação do grupo.

⁵⁹ A edição é a etapa onde o vídeo é montado em sequências, com o intuito de se estruturar uma narrativa para a obra audiovisual. É mais um outro momento em que se define o que entra ou não no vídeo.

7. AVALI – AÇÃO – AÇÕES

O leitor e a leitora, atento ou atenta, já deve ter percebido(a) que se optou em apresentar alguns dados da pesquisa, ao mesmo tempo em que se costura a trama da pesquisa. Através dos procedimentos metodológicos, foi possível apontar algumas categorias que se sobressaíram ora nas falas dos participantes, ora nos gestos e nas atitudes dos mesmos.

As categorias construídas tiveram como base pontos comuns que se destacavam nas falas dos membros do Arte Urbana. A ideia de o grupo se constituir em uma família é muito presente no grupo. Amor, confiança, respeito e responsabilidade sempre aparecem como qualidades ressaltadas pelo grupo, qualidades essas que permitem, segundo os seus membros, associá-lo a uma família.

Esta pesquisa está estruturada no processo de criação audiovisual, esclarecendo a contribuição pedagógica que o universo das imagens e dos sons possui para atender a uma proposta de educação humanizadora construída em comunhão através da pesquisa-ação e, portanto, dialética e intersubjetiva entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Ao optar em se trabalhar com um processo de pesquisa-ação, decidimos construir um objetivo comum entre todos os participantes da pesquisa. Assim sendo, a principal questão que se levantou foi a de identificar a potencialidade do processo de criação audiovisual para contribuir na afirmação da dança de rua como uma cultura e na positivação dos membros do Arte Urbana perante a sociedade, destacando os processos educativos presentes no grupo e que contribuíram para a realização de uma obra audiovisual construída na perspectiva humanizadora e no convívio dialógico entre todos e todas que participaram desta pesquisa-ação.

Pretendeu-se, então, com esta questão, compreender os processos educativos que permearam uma prática de criação audiovisual realizada numa perspectiva libertadora e humanizadora, identificando se o processo de criação audiovisual colaborou para a resolução do problema apontado pelo grupo. Para isso, buscou-se a construção deste processo de forma coletiva e dialógica, no qual a criação audiovisual caminhasse junto com um processo de conscientização, de aproximação crítica da realidade.

Como foi destacado várias vezes nesta dissertação, uma preocupação central foi a de que a criação audiovisual se integrasse ao cotidiano do grupo Arte Urbana. Esta integração se deu, primordialmente, por meio do convívio dialógico que possibilitou o compartilhamento de visões de mundo e a possibilidade ética de conhecer o outro e de reconhecer valores humanizadores presentes no cotidiano do grupo e, por conseguinte, no próprio processo de criação audiovisual.

Dentro desta pesquisa-ação, diagnosticamos um problema – o preconceito que há contra a dança de rua e contra seus participantes – e nos propusemos a encarar tal problema através da realização de um vídeo que afirmasse a dança de rua como um movimento social e cultural e que mostrasse que seus praticantes são pessoas que estudam, trabalham e que não estão associadas ao crime como uma parte da sociedade pré conceitua.

Dessa forma, precisamos avaliar o processo como um todo: destacando os processos educativos presentes no cotidiano do grupo e de que forma estes processos educativos estiveram presentes no processo de criação audiovisual; e se nossa ação planejada conseguiu colher alguns frutos.

7.1. Processos educativos presentes no processo de criação audiovisual e suas dimensões constitutivas.

Neste momento, destacamos os processos educativos que estão presentes no cotidiano do grupo Arte Urbana e que também foram observados durante o processo de criação audiovisual.

Inserir o processo de criação audiovisual na cotidianidade do grupo Arte Urbana foi de extrema importância para identificarmos os processos educativos que estão presentes no grupo. Caso a criação audiovisual ficasse alheia à vivência do grupo, correríamos o risco de destacar processos educativos presentes durante a criação audiovisual como sendo próprio do processo de criação. Isto seria uma falácia, pois o grupo já possui uma maneira de aprender e de ensinar que está presente nas práticas desenvolvidas pelo próprio grupo.

Uma vez que o grupo incorpora a criação audiovisual nas suas práticas, os processos educativos humanizadores presentes no grupo são praticados, aprofundados e

ressignificados durante o processo de criação audiovisual, de maneira que o processo de criação audiovisual evidencia e fortalece processos educativos humanizadores já existentes no grupo.

A integração do processo de criação audiovisual na vida do grupo Arte Urbana, se concretizou por meio da convivência dialógica, como visto anteriormente no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

No nosso convívio foi possível apreender os processos educativos presentes no cotidiano do grupo e no processo de criação audiovisual.

Para analisar os processos educativos presentes no processo de criação audiovisual, nos pautamos pelas observações e pelas rodas de conversas, conforme já apresentado nos procedimentos metodológicos. No apêndice deste trabalho encontra-se, na íntegra, a transcrição da última roda de conversa que tivemos antes do fechamento desta dissertação. Fiz questão de trazer esta roda de conversa transcrita na íntegra, pois acredito que ela traz informações muito ricas em relação à avaliação de todo este trabalho e por considerá-la fundamental para compreendermos os processos educativos presentes no processo de criação audiovisual.

7.1.1. “Fazer com”

Em relação ao grupo Arte Urbana, o “fazer com” é um processo educativo muito presente nas atividades criadas e desenvolvidas pelo grupo.

Para *fazer* alguma coisa junto *com* outras pessoas é necessário admitir que não se “é suficiente” sozinho; que, não se bastando, é preciso ampliar suas potencialidades somando capacidades, pensamentos, forças, intenções. Fazer juntos pressupõe reconhecer os próprios potenciais e limites e os do outro, o que implica na convivência respeitosa com as diferenças (SILVA, 2007, p. 96-97, grifo nosso).

Este “fazer com” é a base para a construção das coreografias do grupo, para a escolha dos repertórios e dos figurinos, para os ensaios e para as apresentações. Cada passo que o grupo dá é dado de forma coletiva. Os potenciais de cada um e de cada uma são colocados em prática para o bem do grupo: a Ana é quem administra as finanças do grupo,

advindas de caixinhas e de rifas; Willian e Diego são quem pensam nas coreografias; Saulo e Anderson são quem editam as músicas de acordo com a coreografia, e assim por diante.

Dessa forma, o “fazer com” em que todos e todas estão implicados fortalece em cada um e em cada uma um sentimento de responsabilidade com o grupo e estabelece a criação de um vínculo muito forte.

Quando uma atividade é feita com outra pessoa, ambas aprendem e ensinam. A montagem de uma coreografia é o maior exemplo disso: a coreografia coesa é a soma das contribuições de cada um e cada uma. Aquele sabe um passo, aquela outro passo e no final, depois de meses ensaiando, o resultado é uma dança coreografada em que todos e todas contribuíram.

O “fazer com” que significa realizar, fazer, agir junto com o outro implica num processo educativo humanizador, pois valores como confiança, respeito, responsabilidade e amor são fortalecidos durante o processo.

Fazer juntos implica desenvolver uma postura que transcende a atividade em si, trazendo para a situação um significado maior, relacionado à vida de cada um e às relações estabelecidas ou que estão se estabelecendo. Fazer juntos propicia a ocorrência de outras trocas, descobertas; de conversas durante as quais também se ensinam coisas da vida, são lembrados acontecimentos e pessoas, possibilitando que se reflita sobre si mesmo, o que foi e o que poderá ser. Fazer juntos cria oportunidades para as pessoas envolvidas se perceberem de modo mais verdadeiro e reconhecerem o valor de cada uma – tanto na realização de uma tarefa como em outros aspectos da vida (SILVA, 2007, p. 98-99).

De fato o “fazer com” se manifestou também durante o processo de criação audiovisual. Todos e todas, conforme suas habilidades e disponibilidades, envolveram-se na realização do vídeo, uma vez que esta tarefa foi incorporada como uma atividade do grupo.

A escolha do tema do vídeo até a sua finalização e exibição se deu num processo coletivo. Um fato que ilustra bem este processo foi a participação do Willian e do Tico no vídeo. Os dois foram indicados pelo grupo para que, através deles, fosse possível fazer uma imagem de todo o grupo. E como isso foi possível? Tendo em vista o nosso objetivo de positivar a imagem da dança e do dançarino de rua, a sugestão foi contrapor o Willian e o Tico no seu ambiente de trabalho com ambos dançando e falando do seu dia a dia com o

intuito de mostrar que o dia a dia das pessoas que fazem parte do Arte Urbana inclui o trabalho, a escola e a dança e que estes momentos não são antagônicos, mas diferentes. Esta parte do vídeo foi tido como muito importante para o grupo.

Apareço como um exemplo, entendeu? Estudar, trabalhar. Não é só viver de dança. Não pensar em ser rico através da dança, entendeu? (Willian). E só porque a gente usa roupa larga, boné, não significa que a gente é vagabundo, malandro, drogado. Nós somos trabalhador, vamos pra escola... (Tico).

Willian e Tico têm a consciência de que, no vídeo, eles representam a imagem do grupo Arte Urbana.

7.1.2. “Aprender fazendo”

Outro processo educativo presente no grupo é o “aprender fazendo”. Ninguém pega nos braços ou nas pernas de alguém e prescreve os passos de uma dança. Aprende-se a fazer, fazendo. A dança de rua se aprende dançando. Não há uma lousa e nem um computador com PowerPoint onde se ensina os passos. No lugar disso há pessoas que aprendem observando e dançando. Aprende-se a dançar, dançando. Ensina-se a dançar, dançando.

O mais novo aprende com o mais velho um passo, observando este a dançar; da mesma forma que o mais velho aprende com o mais novo, observando este a dançar. Podemos considerar este processo educativo como sendo um processo educativo humanizador, uma vez que ao “aprender fazendo” os, e as, jovens adquirem mais confiança em si mesmos e tornam se mais autônomos e responsáveis, pois sabem que a qualquer momento podem estar sendo observados por uma criança ou por uma pessoa mais velha interessadas em aprenderem um passo.

Todos e todas, envolvidos(as) nesta pesquisa, iniciaram um processo de aprendizagem da dinâmica de um processo de criação audiovisual fazendo uma obra audiovisual, ou seja, as técnicas de realização audiovisual não foram prescritas, em nenhum momento se falou em um manual técnico do fazer audiovisual. Tais técnicas estiveram

intrínsecas nas necessidades do fazer que fossem aparecendo durante o processo de criação audiovisual. Assim, somente quando alguém me falava que queria aproximar mais a câmera de determinado assunto é que eu explicava o funcionamento do zoom, por exemplo.

Basicamente, o “fazer com” e o “aprender fazendo” são os dois grandes processos educativos presentes no cotidiano do grupo Arte Urbana e que se manifestaram, também, durante a realização do vídeo. Destes dois processos pudemos destacar alguns valores que são ensinados e aprendidos no cotidiano do grupo e como eles foram revisitados durante o processo de criação audiovisual.

Família: amor, confiança, respeito, responsabilidade.

A palavra família, presente nas falas dos participantes desta pesquisa, sempre esteve associada com a ideia de amor, confiança, respeito, solidariedade e responsabilidade.

Ao longo do tempo em que nós passamos juntos, a gente passa aí cerca do domingo inteiro junto. Então, acaba criando aí uma afinidade pessoal. E, o legal é que eu, mais a coordenadora Kelly, somos vistos como pais, por que a gente senta, a gente conversa sobre escola, a gente conversa sobre a pessoa: se ela está bem ou não. Além de tudo isso, a gente tem o carinho de saber se a pessoa está passando bem na semana, como que ela está, se ela precisa de um apoio financeiro, como é que está a vida dela pessoal. Então isso é um diferencial. Ver que as crianças chegam aqui e que elas sejam bem recebidas com amor e na saída também a gente se abraçar e sentir que este carinho é um carinho eterno, que vale muito mais do que dinheiro, muito mais do que status profissional, muito mais do que tudo na vida. É saber que se precisar de ajuda de um aluno, eu posso contar a qualquer hora do dia, em qualquer momento, com qualquer coisa. Da mesma forma eles. Eles podem bater na minha casa, o que precisar eu vou estender a mão pra eles. Então é isso é que é legal: esse amor em prol um ao outro se tornou uma instituição família mesmo (Marco).

Fiz questão de destacar novamente este trecho, transcrito de uma conversa que tive com Marco, pois acredito que aí esteja uma síntese do que pensam e sentem os membros do grupo Arte Urbana. As palavras que aí se apresentam: “amor”, “carinho”, “afinidade pessoal”, “a gente senta e conversa”, “saber que posso contar com eles em qualquer

momento” não foram apenas ditas, como se diz, da boca pra fora. Neste tempo em que convivi com o grupo Arte Urbana percebi que estas palavras são vividas no cotidiano do grupo. Elas afloram da própria prática social em que o grupo está inserido.

Neste sentido, o processo de criação colaborou para que a ideia de família fosse reafirmada. Marco reconhece que o vídeo “*ajudou a integrar um pouco mais a família Arte Urbana*”, na medida em que “*a gente passa a conhecer, realmente, qual o potencial de cada um, cada pessoa que está dentro do grupo começou a corrigir o outro companheiro no sentido de pró-atividade, no sentido de ver, realmente, que o grupo cresceu*”.

Marco aponta que através do processo de criação audiovisual foi possível conhecer o potencial de cada um e que isto ajudou a integrar um pouco mais as pessoas, fortalecendo a ideia basilar de família.

Pergunto para o grupo como se deu esta integração apontada pelo Marco. E Willian cita dois exemplos que mostram que o vídeo, realmente, contribuiu para que o grupo ficasse unido.

O primeiro diz respeito a um acontecimento que envolveu Willian e Anderson, um outro membro do Arte Urbana

Ele (Anderson) estava desanimado, sabe. A gente chamou ele mais de uma vez, ele falou “não sei se eu quero dançar”. Até que você (Djalma) filmou lá, deixou um DVD pra gente e eu falei “vamos levar lá pro Anderson”. Nem estava trocando ideia com ele ainda, a gente estava meio de atrito, mas nada a ver, nem sei o que aconteceu. Aí eu fui lá na casa dele e falei “trouxe o DVD pra você aí, se você assistir você vai querer ensaiar de novo”. Aí ele assistiu, foi até a minha casa e falou que ia voltar a ensaiar (Willian).

O segundo exemplo, também vai na mesma linha do primeiro, mas é sobre Carol.

Ela (Carol) chegou uma vez, falando que estava desanimada, sabe. Ela falou pra mim que não queria dançar mais. Aí eu perguntei pra ela se foi o DVD que fez ela se animar mais a voltar a querer dançar e ela falou que o DVD ajudou também, não vou falar que foi tudo, mas foi um pouco (Willian).

Nestes dois exemplos destacados por Willian, e confirmados pelo Anderson e pela Carol, observamos que o vídeo teve um papel importante para que a família Arte Urbana

não se desmanchasse e ficasse mais unida. Mas como o vídeo conseguiu fazer isso? Carol aponta que ao ver o vídeo se sentiu muito orgulhosa de fazer parte do grupo Arte Urbana e de ver o reconhecimento do trabalho.

Outro aspecto do vídeo que chamou muita atenção foi a reação das pessoas que assistiram ao vídeo, principalmente os familiares e amigos dos membros do Arte Urbana. Há uma fala do Marco muito emocionante quando ele relata como foi passar o vídeo para a mãe dele assistir.

A minha mãe, minha mãe sempre me apoiou, minha mãe é minha base, eu faço o que eu faço pela minha mãe, pelo meu pai, por vocês, mas ela mudou o conceito dela. Quando ela assistiu o vídeo, ela chorou, chorou de ver um trabalho tão maravilhoso, ela falou “eu nunca imaginava que os 15 anos que você está ralando simbolizasse isso”. Então, 15 anos de história ela viu no DVD. Isso daí realmente mudou mais a vida dela do que mudou a minha (Marco).

Por meio desta fala de Marco podemos observar que o vídeo conseguiu sensibilizar sua mãe em relação ao trabalho desenvolvido há quinze anos com a dança de rua. O apoio da família daqueles que compõem a família Arte Urbana é fundamental para o crescimento do trabalho desenvolvido dentro do Arte Urbana. Como o próprio Marco disse “*minha mãe é minha base*”, ou seja, sem o apoio dos familiares não é possível se dedicar à um trabalho voluntário de formação humana, como o que é feito pelo Marco.

A seguir destacamos alguns conceitos que fundam a ideia de família e que permeiam os processos educativos presentes no grupo Arte Urbana: o amor, o respeito, a confiança e a responsabilidade

Amor

O amor que sinto em compartilhar um momento da minha vida com o outro é fundamental para a construção de uma prática que valorize o ser humano.

Como uma emoção fundadora, o amor é uma experiência a ser partilhada em qualquer situação em que pessoas se reúnam para construir os saberes e os sentidos de suas vidas. É uma experiência humana que, para não ser

mais uma vaga palavra tornada uma vã teoria, precisa enraizar-se em modos não apenas de ser e de pensar, mas de viver a vida de cada momento e de compartilhar com outros cada instante dela (BRANDÃO, 2005, p. 47).

É dessa forma que o amor é praticado, vivido, ensinado e aprendido entre os membros da família Arte Urbana.

Desde o início do grupo, como vimos anteriormente, as preocupações dos coordenadores Marco e Kelly eram a criação de um espaço que valorizasse a vida dos jovens e crianças que os procuram e, que muitas vezes, também são procurados por eles, a fim de afastá-los das drogas e das violências que existem nas ruas. E como se dá esta valorização das vidas dos jovens e das crianças que participam do Programa Escola da Família e, mais especificamente, do grupo Arte Urbana? Dá-se através do amor de estar *com*, de viver *com* o outro a criação de um espaço de afetividade, de respeito, de amor. “Amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. O amor não existe disponível em nós como uma ‘coisa’ interior que se usa quando se quer. Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos e entre os gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta do amor” (BRANDÃO, 2005, p. 19).

Somente em um ambiente em que o amor é vivido é possível criar o sentimento de co-pertença (BOFF, 2006), o que faz com que as pessoas fiquem unidas e que primem pelos espaços e momentos em que esta união se dá.

Só conseguimos viver e experimentar a vida como uma coisa boa e valiosa quando estamos juntos e partilhamos momentos significativos deste ‘estar juntos’. Só podemos estar voluntariamente juntos quando cooperamos uns com os outros e aprendemos a ser e viver uns por intermédio dos outros. Só logramos compartilhar situações de cooperação quando não são uma necessidade vital, mas quando uma vocação gratuita a ter os outros voluntária e afetosamente junto a mim cria entre nós um contexto de emoções de aceitação da pessoa do outro e de cooperação com ela.” (BRANDÃO, 2005, p. 91 – 92).

A aceitação do outro e a cooperação com este outro está presente nas atividades do grupo Arte Urbana. Esta aceitação e esta cooperação tomam forma nas montagens das coreografias do grupo. Cada detalhe da construção da coreografia é discutido entre todos e todas e ela nasce, principalmente, na vontade de se expressar através da dança e do amor

pela arte da dança compartilhada com os outros. “*A gente dança por que ama a dança*” (Willian). Através do vídeo que criamos, fizemos questão de reforçar esta interação que ocorre na dança como metáfora da interação que há entre os membros do grupo. Assim, um passo, uma cambalhota, um movimento qualquer tem a sua razão de existir e só existe porque o grupo criou.

Freire (2005, p. 92) nos diz que sem o amor não há a pronúncia de um mundo novo. “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os seres humanos”. Talvez seja por isso que o grupo se encontra todos os finais de semana não apenas para dançar, mas para dançar com o outro. Quando uma pessoa falta dos ensaios, ela realmente faz falta, pois o grupo não se completa, a coreografia não se equilibra, a plenitude do encontro fica prejudicada. Daí podemos dizer que “o amor é a emoção-alicerce de todas as outras emoções e das ações derivadas delas, sempre que o outro partilha a vida comigo como um encontro entre dois seres que se reconhecem na inteireza do que são...” (BRANDÃO, 2005, p. 47).

Respeito

Se amo estar *com* o outro, reconheço-o como um amigo. Não o nego, pelo contrário, solidarizo-me com este amigo e me torno responsável por sua vida. (DUSSEL, 2002). Sei que posso contar com quem confio, pois o respeito e tenho a certeza de que serei respeitado. Assim, “o respeito supõe reconhecer o outro em sua alteridade e perceber seu valor intrínseco” (BOFF, 2006, p. 54).

O respeito, que brota do amor, se alimenta no compartilhamento das diferentes visões de mundo daqueles que convivem.

Assim, as decisões que eram tomadas pelo grupo Arte Urbana: a escolha do figurino para a apresentação da dança, a escolha do repertório, o objetivo de uma dada coreografia só se consolidavam depois de momentos de debates em que cada participante expressava o seu ponto de vista em relação aos assuntos que estavam sendo abordados.

Esses momentos, geralmente, eram sistematicamente preparados aos finais dos ensaios quando então, o grupo sentado em roda, decidia os caminhos que iria seguir. Este

momento era muito construtivo, pois havia o respeito pela fala de cada um, o que facilitava a participação de todos e todas.

Foram nesses momentos que fomos conversando e estruturando o vídeo que realizamos. Momentos em que discutimos questões que ajudaram a construir esta pesquisa e o vídeo. Momentos que reconhecem importância da palavra do outro para o fortalecimento do grupo.

É por ter consciência disso que Kelly destaca que os jovens do grupo Arte Urbana “*conversam comigo sobre coisas que eles não conversam na própria família e desenvolvem um espírito entre eles mesmos de próprios irmãos*” (Kelly). Justamente por que nesse espaço é possível falar e ser ouvido, ser respeitado, valorizado e amado; da mesma forma em que se respeita, valoriza e ama num processo contínuo de formação humana. Brandão (2005, p. 123) nos diz que “nos tornamos humanos e nos transformamos de uma geração a outra, de uma era da trajetória humana a outra, porque aprendemos a viver entre nós, em múltiplas e indispensáveis experiências socialmente prescritas e regidas pelo princípio recíproco de *dar, receber e retribuir*”.

Confiança

Freire (2005, p. 94) nos diz que “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções.” De fato, sem a confiança de um em outro e vice-versa, não há como construir um ambiente que seja verdadeiramente humano.

Se amo, respeito e confio, sei que posso ajudar o outro e ser ajudado por ele, por isso que Marco reconhece que a confiança

é saber que se precisar de ajuda de um aluno, eu posso contar a qualquer hora do dia, em qualquer momento, com qualquer coisa. Da mesma forma eles . Eles podem estar batendo na minha casa, o que precisar eu vou estar estendendo a mão pra eles” (Marco).

Esta confiança, que também brota do amor, se alimenta no convívio entre os membros do grupo Arte Urbana que permite a coexistência e o intercâmbio de experiências, no intento de fortalecer o sentimento de co-pertença (BOFF, 2006).

Responsabilidade

A responsabilidade é atitude muito forte na família Arte Urbana. Se confio e respeito, sou também responsável por garantir a existência do grupo. Nas minhas observações ficou claro que uma das garantias da existência do grupo está marcada pela responsabilidade que os mais velhos assumem de auxiliar os mais novos tanto na dança, quanto na vida. Cuidar do amigo e ser cuidado no grupo. Quem sabe um passo, tanto na dança, quanto na vida ensina ao outro.

Eles, realmente, correm atrás do prejuízo, tomam suas decisões, buscam o que é melhor para o grupo, está certo que com o aval final meu, mas o legal é que todos eles estão participando do grupo, não só aqui dentro, mas lá fora, na troca de informação, no cuidado com o amigo, se está precisando de ajuda, eles vem sentam e conversam com o grupo. E foi uma mudança. E o legal é que o grupo Arte Urbana, hoje, está lapidado, toda essa evolução que chegou, por que eles cresceram e eu, hoje, tenho que saber que eles também têm decisões próprias e eu tenho que respeitar eles da mesma forma como eles respeitam a minha hierarquia como professor (Marco).

Do amor que brotam a confiança, o respeito e a responsabilidade nutrem o ambiente em que o Arte Urbana vive, de um sentimento de co-pertença, de forte criação de vínculo. Talvez seja por isso que o grupo identifique o Arte Urbana como uma família em que todos e todas são irmãos e irmãs e que atribuem ao Marco e a Kelly os papéis de pai e mãe, respectivamente.

Não posso omitir desta análise que minha convivência com o grupo fez crescer em mim este sentimento de co-pertença. Fico muito grato quando sou reconhecido pelas pessoas que fazem parte do Arte Urbana como um membro da família. O processo de realização desta pesquisa que, nesta etapa, se apresenta através desta dissertação e do vídeo que realizamos será continuado.

A criação audiovisual dentro do processo de pesquisa-ação que desenvolvemos foi tão saudável para o grupo que será implantado um projeto de educação audiovisual, no ano de 2009, que dará continuidade a proposta desta pesquisa.

Autonomia

O processo de educação humanizadora “exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2007, p. 59). “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2007, p. 59).

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com 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 respeitosas da liberdade (FREIRE, 2007, p. 107).

A autonomia, nesta pesquisa é compreendida como a maneira em que o grupo se organiza para tomar suas próprias decisões, reflete para a condução da própria vida dos participantes do Arte Urbana. Esta autonomia pode ser observada no decorrer do processo de formação humana que se dá dentro do grupo.

Ao longo do tempo, as crianças que permaneceram no projeto mesmo, que realmente valorizaram o respeito ao ser humano no valor da amizade em prol ao outro ser humano, tão com a gente aí, e a maioria deles estão estudando, estão desenvolvendo aí, aprendendo novas técnicas de serviço, sobrevive, aí dentro do mercado de trabalho. Então a dança, como eu já sou formado aí na engenharia, ta passando isso pra eles: como eles se sobressaírem na vida real. E o legal é que já tem alguns que já tão trabalhando, tão sustentando sua família aí com recursos. Não que venha da dança, mas, sim aquela meta de estar sempre buscando novos desafios, de sempre estar tentando ao máximo lutar pra alcançar seus objetivos, e a maioria deles, graças a Deus, estão estudando, uns já são pai e, no longo do tempo, aqueles que não continuaram com a gente, hoje, já tem sua família, já tem seu trabalho.

Então, a base da dança de rua serviu pra tirar de um caminho ruim e, mesmo não estando mais na dança de rua, eles seguiram um caminho que é do bem, que é um caminho de valor em prol ao ser humano. E é esse o resultado que a gente tem conseguido aí, graças a Deus, ao longo do tempo (Marco).

Em relação ao processo de criação audiovisual, na medida em que o grupo vai se apropriando das técnicas de realização audiovisual e começa a utilizar o vídeo como forma de expressão, vai se intensificando um processo de construção da autonomia do grupo nesta área.

Garantir a autonomia técnica e tecnológica referente ao audiovisual, ou seja, viabilizar a prática e o acesso a possibilidade de se praticar é uma meta para um estudo que propõe que a criação audiovisual seja um processo de educação humanizadora. Sem dúvida esta dissertação marca o início da construção desta autonomia audiovisual dentro do grupo Arte Urbana.

Diálogo

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os seres humanos, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92). Da mesma maneira que “não há diálogo se não há uma intensa fé nos seres humanos. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar” (FREIRE, 2005, p. 93). Ou seja, se não amo o outro, não o respeito e nele não confio e não assumo responsabilidades para com o outro, não há diálogo e, conseqüentemente, há de haver um ambiente desumanizado e desumanizador.

Saber falar, saber ouvir, cuidar de si, cuidar do grupo são atitudes que se fundam e se fundamentam no diálogo. E somente através do diálogo é possível ter esperança para construir um mundo mais justo, um mundo em que haja confiança, respeito, amor, responsabilidade, um mundo que seja uma família.

Para encerrar esta parte do trabalho, gostaria de transcrever a mensagem dada pelo Arte Urbana antes de uma apresentação para auxiliar na arrecadação de recursos para um hospital de câncer infantil.

A meta do grupo Arte Urbana é realizar o trabalho voluntário em prol as comunidades, expressando a arte da dança de rua e para que a criança, adolescente e adulta tenha uma visão diferenciada, atitude e responsabilidade perante as atividades escolares e profissionais. A escola Péricles Soares fica aberta à comunidade aos finais de semana com atividades para que as pessoas possam participar como forma de lazer e busca de novos conhecimentos, melhoria da qualidade de vida e redução da violência. A família Arte parabeniza de forma explícita todas as pessoas diretamente e indiretamente ligadas à campanha do câncer que se resume em um incentivo à valorização da vida humana no mundo com a mensagem: na vida, nem sempre quem vence é o melhor ou o mais inteligente. Na vida o que importa é fazer a diferença. E fazer a diferença não é ficar dentro de quatro paredes, andando de carro novo, tendo uma vida cheia de regalias. Fazer a diferença é estar lado a lado na comunidade, escutando suas necessidades e promovendo ações que possam ajudá-la ao longo dos anos. Coreografia apresentada por eles agora: No ritmo da esperança, o Arte Urbana dança. A coreografia retrata a insatisfação perante a corrupção do nosso país, a violência infantil e a miséria espalhada no mundo. Incentivando a dança como fonte do poder da transformação de crianças, adolescentes e adultos.

7.2. Avaliação da ação planejada.

Durante o processo desta pesquisa-ação, diagnosticamos um problema: o preconceito que há contra a dança de rua e contra seus participantes. Construímos nossa problemática, identificando de que forma este preconceito se manifesta: na não aceitação do gosto musical do outro; no julgamento indevido das vestimentas de quem pratica a dança de rua, associando os *breakers* a bandidos; na segregação cultural, separando a dança de rua de outras manifestações artísticas e pela falta de conhecimento da história e da cultura Hip Hop em que a dança de rua está inserida, gerando visões equivocadas acerca de quem faz parte do movimento Hip Hop e, sobretudo, de quem pratica a dança de rua. Propusemos a encarar tal problemática através da realização de um vídeo que afirmasse a dança de rua como um movimento social e cultural e que mostrasse que seus praticantes são pessoas que estudam, trabalham e que não estão associadas ao crime como uma parte da sociedade pré conceitua.

Será que obtivemos êxito na nossa proposta? Para responder esta pergunta temos que avaliar o processo de criação audiovisual e a repercussão advinda da exibição do vídeo realizado.

Uma das formas de se positivar a imagem da dança e do(a) dançarino(a) de rua é se afirmar como dançarino de rua ou como dançarina de rua e encontrar nesta forma de expressão cultural processos de formação humana. Embora esta afirmação preceda a incorporação da criação audiovisual no grupo, ela foi várias vezes retomada nas discussões que permearam o processo de criação audiovisual.

Para avaliar a repercussão do vídeo realizado pelo grupo, procedemos da seguinte maneira: todos e todas do grupo ficaram com uma cópia do vídeo e exibiram esta cópia para seus familiares e amigos. Após esta exibição, os(as) espectadores(as) emitiram sua opinião em relação ao vídeo. Destas opiniões percebemos que ao assistirem ao vídeo puderam associar a dança de rua como uma atividade física e cultural capaz de unir as pessoas.

Em relação aos familiares dos participantes do grupo Arte Urbana, muitos puderam realmente conhecer de perto o trabalho que se realiza todos os domingos na escola Péricles Soares e passaram a incentivar este trabalho.

Tanto em relação ao processo de criação audiovisual, quanto em relação a obra finalizada, acreditamos ter construído um projeto que possa colaborar, nem que seja de forma pequena, para a positivação da dança de rua e para a afirmação do(a) dançarino(a) de rua.

No capítulo dedicado à Pesquisa-ação⁶⁰, concordamos com El Andaloussi (2004) que aponta três tipos de produção do conhecimento que ocorre num processo de pesquisa-ação: a didática, a praxiológica e a científica.

Em relação à produção didática, que se relaciona com a produção e análise de materiais e documentos apropriados para a resolução de uma certa problemática, podemos apontar que o vídeo finalizado e que esta própria dissertação constituem materiais fundamentais para a resolução da problemática, além de poderem colaborar e serem

⁶⁰ No capítulo dedicado à Pesquisa-ação, mais precisamente nas páginas 64 e 65, El Andaloussi (2004) distingue três tipos de produção do conhecimento que ocorre num processo de pesquisa-ação e que se interpenetram no decorrer deste caminho: a didática, a praxiológica e a científica.

analisados em outros projetos que trabalhem com a interface entre educação e audiovisual numa perspectiva humanizadora.

Quanto à produção do conhecimento de ordem praxiológica, a qual está intimamente relacionada com a parte didática e se articula em momentos estratégicos apreendidos no vaivém constante entre prática e avaliação, destacamos o papel de formação humana pautada nas trocas de visões de mundo entre os participantes, o que possibilitou momentos de ensino e de aprendizagem constante.

Em relação à produção do conhecimento científico, destacamos as possibilidades de estudos que existem na articulação entre o audiovisual e a educação, conduzida de forma progressista, humanizadora, o que permite um diálogo entre autores(as) destas duas áreas que possuem a preocupação com a construção de uma sociedade mais justa e que acreditam que isto é possível por meio de pesquisas compromissadas eticamente com os oprimidos. Ainda em relação ao conhecimento científico, cabe acrescentar que ele se fortalece na medida em que tal conhecimento é validado pelo próprio grupo de participantes da pesquisa.

Entretanto, reconhecemos que precisamos aprimorar alguns aspectos de nossa ação, tais como:

- a) criar uma sistemática de criação audiovisual dentro do grupo;
- b) levar o projeto para outros espaços relacionados à dança de rua;
- c) estimular a participação de todos e de todas no processo de criação audiovisual;
- d) desenvolver um sistema de comunicação multimídia para o grupo: vídeo, site;
- e) incentivar a utilização dos processos de criação audiovisual no ambiente escolar.

Baseado nessas demandas apontadas acima, o que dentro de um processo de pesquisa-ação configuram-se como outras problemáticas, já demos início a outras ações estratégicas:

- a) desenvolver um projeto de Educação Audiovisual em parceria com a Escola Estadual Péricles Soares, por meio do Programa Escola da Família, no qual os membros do grupo Arte Urbana participarão junto com outras pessoas interessadas;

- b) estabelecer e fortalecer parcerias entre a Universidade Federal de São Carlos, sobretudo das instâncias relacionadas à Educação e ao Audiovisual (curso de Pedagogia, Imagem e Som) e o Programa Escola da Família;
- c) desenvolver projetos de formação de educadores para trabalharem com processo de criação audiovisual como um processo educativo crítico, conscientizador e humanizador.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final de uma etapa de um processo contínuo e inesgotável. Ao concluir esta dissertação tenho a certeza de ter aprendido e ensinado com todas as pessoas que colaboraram para que esta etapa se encerrasse aqui. Se estivéssemos editando um filme, eu diria que este é o último plano de uma sequência que se unirá ao primeiro plano da próxima sequência. Se estivéssemos ensaiando uma dança, eu diria que este é o último movimento de uma sequência que se unirá ao primeiro movimento da sequência seguinte. E como estamos vivendo a vida, esta é mais uma experiência vivida e compartilhada com todas as pessoas que contribuíram com suas visões de mundo para que esta etapa aqui se encerrasse.

Assim como no começo desta dissertação, quando tracei um panorama das minhas experiências em se trabalhar com o audiovisual dentro de uma perspectiva humanizadora, acrescento a este panorama as vivências suscitadas durante todo o processo desta pesquisa.

E todo o processo desta pesquisa foi construído por angústias, incertezas, alegrias, esperanças... Um processo, acima de tudo, coletivo e colaborativo.

Dessa forma, nesta etapa final, trago as considerações acerca deste processo, destacando: a) o papel desta dissertação na minha trajetória de vida; b) as conclusões sobre a relação do referencial teórico adotado nesta pesquisa com os dados observados com o que foi apreendido nesta pesquisa; c) a construção acerca do caminho metodológico percorrido no curso da pesquisa; d) retomada da questão de pesquisa e discussão sobre os limites e as possibilidades das respostas oferecidas por esta pesquisa; e) as possíveis contribuições que esta dissertação pode fornecer para o encaminhamento de pesquisas que trabalhem com a interface entre educação e audiovisual, bem como algumas orientações para serem debatidas no âmbito da educação escolar.

8.1. O papel desta dissertação na minha trajetória de vida

Como disse no início deste trabalho, minha paixão pela criação audiovisual sempre esteve atrelada à valorização do ser humano como ser criativo, crítico e transformador. Esta

é a única razão (e emoção) que me motiva a seguir os caminhos da criação audiovisual. Caminhos que não se constroem só, mas de forma coletiva e colaborativa. E foi após ter contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), primeiramente através do site e, posteriormente, através de uma apresentação da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, que tive a certeza e a alegria de ter encontrado forças para não mais seguir sozinho.

Assim, em dois anos e três meses, período em que estive cursando o mestrado, tive a oportunidade de aprender com os companheiros e companheiras da Linha de Pesquisa que fazem parte de um Grupo de Pesquisa ainda maior, denominado de Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Aproximei-me das questões relacionadas à Educação Popular e aprofundi meu conhecimento na construção do conhecimento latino-americano. Desde o início e em todo o tempo que cursei o mestrado fui motivado a pensar a América Latina, os problemas relacionado à América Latina, desde a América Latina, por intermédio de autores e autoras latino-americanos(as) que tiveram esta preocupação: Paulo Freire, Ernani Fiori, Enrique Dussel, Tomás Gutierrez Alea, Leonardo Boff, Carlos Brandão, Marilena Chauí, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e outros(as).

No diálogo com a Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, orientadora da pesquisa que desenvolvemos, e também das contribuições de todas as professoras e do professor da Linha de Pesquisa, foi possível acurar o projeto, destacando quais foram os conceitos-chave que guiaram esta pesquisa. Fiz questão de citar as professoras e o professor, todavia, estaria cometendo uma grande injustiça se não mencionasse, também, as contribuições de todos os autores e autoras que foram consultados; de todos os companheiros e todas as companheiras que colaboraram, seja de forma objetiva, apontando alguns detalhes do projeto, seja de forma mais subjetiva, compartilhando visões de mundo.

E o projeto foi seguindo. Aproximei-me do grupo de dança de rua Arte Urbana. A família Arte Urbana, como os integrantes se autodenominam. Aqui, tive a alegria de ter ganhado outra família ou de ter ampliado a minha. Conheci pessoas guerreiras, sonhadoras e esperançosas que fazem da dança um meio para a valorização das vidas dos(as) jovens que vivem na periferia da cidade de São Carlos. Como também sou metido a ser sonhador e esperançoso, junto com meus amigos e minhas amigas do Arte Urbana já estamos

planejando outros projetos que floresceram desta dissertação. Talvez o mais ousado seja a criação de um coletivo de criação audiovisual que trará autonomia para o grupo em relação às realizações audiovisuais. Sigamos sonhando e lutando.

Outro aspecto fundamental é que o processo de realização desta pesquisa permitiu uma aproximação mais crítica em relação aos cursos de criação audiovisual desenvolvido por mim em experiências apontadas na introdução desta pesquisa.

Também importante, foi o estudo da produção do conhecimento relacionado à criação audiovisual e a educação⁶¹, o que possibilitou estabelecer um diálogo entre esta dissertação e as outras publicações da área.

Por fim, dentro de minha história de vida este é um momento muito gratificante que me credencia a continuar sonhando e lutando para que o audiovisual faça parte ativamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana.

8.2. O referencial teórico

O referencial teórico adotado para a realização deste trabalho teve como objetivo amparar uma pesquisa construída em uma prática social na qual se desencadeiam diversos processos educativos. A compreensão de que as práticas sociais estão permeadas por processos educativos humanizadores e desumanizadores foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo.

Dessa forma, partimos desde o princípio de que a educação é um processo inesgotável e incompleto que se constrói nas relações humanas, nas mais diversas práticas sociais.

E para que construamos uma educação humanizadora é preciso que este processo contínuo de ensinar e de aprender seja levado a cabo por seres humanos que se reconheçam e que se façam reconhecidos como sujeitos críticos, criativos e transformadores. Seres humanos que estabeleçam uma relação dialógica com o outro.

Da convivência com o grupo de dança de rua Arte Urbana posso afirmar que a prática social, dança de rua, esteve permeada de processos educativos humanizadores,

⁶¹ Este estudo está presente na Introdução e mais detalhado no Apêndice.

sobretudo, por que o grupo está enraizado na ideia de valorização do ser humano: a dança é o meio que atrai os(as) jovens para uma prática cultural, afastando os(as) das violências que existem nas ruas.

Por isso que inserir o processo de criação audiovisual na vida do grupo Arte Urbana foi de extrema importância para identificarmos os processos educativos que estão presentes no grupo. Caso o processo de criação audiovisual ficasse alheio à vivência do grupo, correríamos o risco de destacar processos educativos presentes durante a criação audiovisual como sendo próprio do processo de criação. Isto seria uma falácia, pois o grupo já possui um jeito de aprender e de ensinar que está presente nas práticas desenvolvidas pelo próprio grupo.

Assim sendo, uma vez que o grupo incorpora a criação audiovisual nas suas práticas, os processos educativos humanizadores presentes no grupo são praticados durante o processo de criação audiovisual e já que isto acontece, o processo de criação audiovisual evidencia e fortalece processos educativos humanizadores já existentes no grupo.

E não é à toa que o grupo se identifica como sendo uma família em que cada membro demonstra para com o outro amor, respeito, responsabilidade e confiança. Sem o amor ao próximo não é possível a construção de um ambiente familiar.

8.3. O caminho metodológico

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação e nos concentramos em encontrar um problema, construir uma problemática, definir e implantar ações, partindo de que uma dessas ações fosse a criação da obra audiovisual e avaliarmos todo o processo. Estas etapas não foram seguidas linearmente, pelo contrário, elas se interconectavam de acordo com o contexto da pesquisa. Isto foi muito importante para a realização deste trabalho, uma vez que tornou o processo mais dinâmico e mais receptivo, ou seja, o fato de não trabalharmos com etapas que se sucedem foi fundamental para que os membros do grupo Arte Urbana pudessem participar cada um da sua maneira.

A pesquisa-ação, da forma em que foi aqui empregada, se mostrou muito apropriada para que o audiovisual fosse sendo incorporado pela cotidianidade do grupo. Este fato se

deu, principalmente, por que o audiovisual, desde o início desta pesquisa, foi caracterizado como uma possibilidade de ação para auxiliar na positivação da dança de rua e na afirmação dos dançarinos de rua.

E como a pesquisa-ação se caracteriza como um vaivém contínuo entre ação e reflexão, podemos afirmar que esta metodologia foi de fundamental importância para as ações que desenvolvemos e para as avaliações que fizemos destas ações continuamente. Ou seja, a pesquisa-ação, aqui adotada, privilegiou momentos de ações e de avaliações contínuas que se sucediam de acordo com o contexto em que se encontrava a pesquisa.

Por meio da pesquisa-ação e do convívio dialógico foi possível compreender os processos educativos presentes no cotidiano do grupo antes de se estudar os processos educativos decorrentes da criação audiovisual. Pois, como já afirmamos anteriormente, caso o processo de criação audiovisual ficasse alheio à vivência do grupo, correríamos o risco de destacar processos educativos presentes durante a criação audiovisual como sendo próprio do processo de criação do grupo. Isto seria uma falácia, pois o grupo já possui um jeito de aprender e de ensinar que está presente nas práticas desenvolvidas pelo próprio grupo.

Por ser uma metodologia que não possui uma ordem linear de etapas e trabalha muito pouco com hipóteses ela demanda um tempo maior da pesquisa. Todo o processo da pesquisa-ação é construído de forma coletiva entre os sujeitos da pesquisa, o que torna o processo mais lento, porém mais rico e diversificado.

8.4. A questão de pesquisa

Ao optar em se trabalhar com um processo de pesquisa-ação, decidimos construir um objetivo comum entre todos os participantes da pesquisa. Assim sendo, a principal questão que se levantou foi a de identificar a potencialidade do processo de criação audiovisual para contribuir na positivação da dança de rua e na afirmação dos dançarinos de rua, destacando os processos educativos presentes no grupo e que contribuíram para a realização de uma obra audiovisual construída na perspectiva humanizadora e no convívio dialógico entre todos e todas que participaram desta pesquisa-ação.

Através desta questão orientadora, lançando mão dos referenciais teóricos e dos procedimentos metodológicos adotados foi possível compreender os processos educativos presentes no cotidiano do grupo Arte Urbana e que também estiveram presentes durante o processo de criação audiovisual, uma vez que o audiovisual foi incorporado nas práticas do grupo.

Em relação à obra audiovisual finalizada pudemos perceber que, nas pessoas mais próximas aos membros do grupo, ela colaborou para a positivação da dança de rua e para a afirmação dos(as) dançarinos(as) de rua, fortalecendo o grupo Arte Urbana. Obviamente que não será apenas um vídeo que irá extinguir o preconceito contra a dança de rua, mas podemos dizer que o vídeo que realizamos está contribuindo um pouco para que se mude a visão preconceituosa que há, por parte de algumas pessoas, sobre a dança de rua.

8.5. As contribuições

Ao encerrar esta dissertação esperamos ter contribuído para que a criação audiovisual seja encarada como um processo crítico e transformador e que possibilite o desencadeamento de processos educativos humanizadores.

Na educação não escolar, o audiovisual pode se tornar uma forma de expressão muito importante. A obra audiovisual finalizada pode amplificar as vozes das camadas populares, enquanto o processo de criação pode fortalecer grupos e comunidades e ajudar a estreitar as relações.

Na educação escolar, a realização audiovisual deveria adentrar as escolas como uma possibilidade de aprendizagem dinâmica. É urgente a necessidade de se criar cursos de educação audiovisual, desde o início da vida estudantil, que permitam que os(as) estudantes saibam “ler” os produtos audiovisuais que lhes chegam a todo momento, ao mesmo tempo em que possibilite o(a) estudante a criar suas próprias imagens e sons de forma crítica e transformadora.

Educação e audiovisual deveriam ser temas mais comuns nas pesquisas da área da Educação e da Comunicação, principalmente, por que vivemos em uma época em que cada vez mais ficamos exposto à algum recurso audiovisual: televisão, cinema, internet.

Espero que esta pesquisa auxilie no fortalecimento do grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, principalmente por ter tido o desejo de mostrar que das práticas sociais advêm processos educativos que formam, conformam, deformam e transformam o ser humano e que todo o processo educativo humanizador precisa ser construído em uma prática social que valorize o ser humano.

Acreditamos ter contribuído para a afirmação da dança de rua como uma manifestação cultural coletiva que integra um movimento cultural mais diversificado denominado de Hip Hop.

De forma mais específica, este projeto contribuiu para o fortalecimento do grupo Arte Urbana, na medida em que realizamos um trabalho de posituação da imagem do(a) dançarino(a) de rua.

Pesquisar *com* as pessoas, conviver *com* as pessoas, estar *com* as pessoas na realidade cotidiana, nas práticas sociais é construir conhecimento de forma coletiva. Sendo educador e educando ao mesmo tempo. Esta é uma postura ética que carregarei comigo nas minhas andanças.

9. REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Elaine Nunes de. *Movimento Negro Juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo de Campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 1996.
- ANDRADE, João Batista de. *O povo fala: um cineasta na área de jornalismo da tv brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho/2001.
- BALAZS, Bela. Subjetividade do objeto. In: XAVIER, Ismail, org. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zhar Ed., 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, Ana Maria Giusti. *Processos de participação para o controle social em comissões locais de saúde: educar-se no cotidiano*. São Carlos-SP: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, Tese (doutorado), 2008.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível, vol. II: convivência, respeito, tolerância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisar – Participar*, In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, D. R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: Carlos Rodrigues Brandão; Danilo Romeu Streck. (Org.). *Pesquisa Participante: o Saber da Partilha*. 1 ed. Aparecida/SP: Ideias & Letras, v. 1, p. 7-20. 2006.

- CARMO, Paulo S. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CARRIERI, André. *Ateliê de vídeo e cultura juvenil: um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos de segmentos populares através das tecnologias do vídeo digital*. São Paulo: FEUSP, Dissertação (mestrado), USP, 2007.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GONÇALVES, Maria Elisa Resende. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 71-94, dez. 2000.
- CASTELLS, M. *La era de la informacion. Economia, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- DUSSEL, Enrique D. A Pedagógica Latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNMEP. p. 153-281. (s/d).
- DUSSEL, Enrique. Cap. 4 – A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas; Cap. 5 – A validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas. In: DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002 .
- EISENSTEIN, S.M. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- EISENSTEIN, S.M. *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- EL ANDALOUSI, Khalid. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ENZENSBERGER, Hans M. *Elementos para uma Teoria dos Meios de Comunicação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.
- FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FEIJÓ, Martin Cezar. *O que é política cultural*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e Educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan. jun. (1986)
- FLÓRIDO, Eduardo Giffoni. *As grandes personagens da história do cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Fraha, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: editora brasiliense, 1986.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001
- GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GUTIERREZ ALEA, Tomás. *Dialética do Espectador*. São Paulo: Summus, 1984.
- HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- IANNI, Octávio. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEITE, Camila Rodrigues. *O grupo "Nós na fita": análise de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro Preventório*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação (mestrado), 2005.
- LOPES, José de Souza Miguel. *Educação e cinema: novos olhares na produção do saber*. Profedições, 2007.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988
- MACHADO, *Pré-cinema & pós-cinema*. Campinas: Papirus, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os Exercícios do Ver. Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.
- MARTÍNEZ SANCHES, Francisco. Os Meios de Comunicação e a Sociedade. In BRASIL Mediatamente! Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail, org. A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1982.

MORIN, Edgar. Ciência, ética e sociedade. In: MORIN, Edgar. O Método: 6 – ética. Porto Alegre: Sulina, p. 69 – 79, s/d.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos*. São Carlos: UFSCar, 2004. Pós-Doutorado – Fundação Oswaldo Cruz.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la, In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OROZ, Sílvia. *Melodrama, o cinema de lágrimas da América Latina*. Rio de Janeiro: Funarte, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARANAGUÁ, Paulo. *O cinema na América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. (entrevista). Falta cultura digital na sala de aula. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, n. 200, p. 15-18, mar. 2007.

ROCHA, Janaína; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. Hip Hop: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANJINÉS, Jorege. La herencia, las coincidencias y las diferencias. In *CINEMAIS – Revista de Cinema e outras questões audiovisuais*. Rio de Janeiro, n. 34, p. 57-72, abr/jul, 2003.

SANTORO, Luiz Fernando. A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil. São Paulo: Summus, 1989.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Escola da Família: espaços de paz; oficinas – um convite para refletir e agir pela paz. São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. (Tese de Doutorado).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. et al. Práticas sociais, o que são? (Versão preliminar de artigo). São Carlos. UFSCar/DEME, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de Conversas – excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr., 2007.

SILVA, Lígia Maria Portela da. *Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco*. São Carlos-SP: UFSCar, Dissertação (mestrado), 2007.

SIQUEIRA, Cristiano Tierno de. *Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos*. São Carlos-SP: UFSCar, Dissertação (mestrado), 2006.

SOUSA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TEDLA, Elleni. *Sankofa, African Thought na Education*. New York, Peter Lang, 1995.

TEIXEIRA, Graziela Dias. A relação entre rádio comunitária e formação de uma esfera pública. *Soc. Estado.*, Brasília, v. 19, n. 01, 2004.

TELLES, João A.. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 03, p. 509-530, set./dez. 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. *Bebendo em uma fonte de água fresca – caminhos para a formação de agentes comunitários de lazer*. São Carlos: Tese (doutorado) UFSCar, 2004.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Aspectos metodológicos da pesquisa em mídia e educação no Brasil. *UNIrevista*, Vol. 01, n. 03, jul. 2006.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005.

Outras Fontes:

Centro de Teatro do Oprimido (CTO-Rio) - <http://www.ctorio.org.br/esteticadooprimido.htm>. Acessado em: 26 abr. 2007.

OLIVEIRA, Henrique J. C. de. *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditease/index.htm>. Acessado em: 17 jan. 2008.

Projeto Vídeo-Escola – <http://www.portalgens.com.br/video-escola/um.htm>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto CIPÓ - <http://www.cipo.org.br/index.php>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto Escola Aprendiz - <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/cidadeescola/index.htm>. Acessado em 20 Ago. 2008.

Projeto Educom.TV do Núcleo de Comunicação e Educação da USP - <http://www.usp.br/educomtv/index.html>. Acessado em 20 Ago. 2008.

Projeto BemTV - <http://www.bemtv.org.br/portal/index.php>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto Latanet - <http://www.latanet.org.br/web/default.aspx>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto Olho Vivo - <http://www.projetoohovivo.com.br/>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto Ciranda - <http://www.ciranda.org.br/>. Acessado em 20 ago. 2008.

Projeto Oficinas Kinofórum - Realização Audiovisual – <http://www.kinoforum.org.br>. Acessado em dezembro de 2008.

APÊNDICES

APRESENTAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O AUDIOVISUAL E A EDUCAÇÃO.

Com o intuito de fazer um levantamento da produção científica sobre a articulação do audiovisual com a educação, este estudo recorreu as publicações dos últimos oito anos das seguintes revistas: Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade e Educação e Pesquisa. Além dos periódicos, também foi empreendida uma busca desta temática em teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2008 e que estão cadastradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação (GT-16) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), entre os anos de 2001 e 2007. Optou-se por acompanhar os resumos destes trabalhos, outrora, aprofundando-se naqueles que mais se assemelhavam com a proposta desta pesquisa.

Os trabalhos encontrados foram classificados em grupos temáticos de acordo com a especificidade abordada, todavia este recurso não levou em consideração as interfaces entre os grupos temáticos, destacando apenas o foco principal de cada texto.

Os grupos temáticos que abordam a articulação do audiovisual com a educação foram divididos em: Leituras dos Meios; Educação à Distância, Tecnologia e Educação Escolar; Educação e Arte; Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo e Outros.

No grupo temático denominado *Leitura dos Meios*, encontram-se trabalhos que relacionam a leitura crítica dos conteúdos veiculados pelas mídias com o processo de formação na educação escolar e não escolar, além de trabalhos que fazem uma leitura crítica dos próprios meios de comunicação, num sentido mais amplo, relacionando-os com o processo educacional e, por último, os que sugerem a necessidade da capacitação de professores para trabalharem, de forma crítica, a relação entre mídia e educação e assim por diante.

Em relação ao grupo *Educação à Distância*, é possível encontrar textos que refletem o fenômeno da educação à distância, abordando questões, tais como: a relação entre professor e estudante no ambiente virtual; processos de avaliação com mecanismos computacionais; análises de práticas de educação à distância e a incorporação crítica dos avanços tecnológicos em processos de educação à distância.

No grupo temático *Tecnologia e Educação Escolar* são encontrados textos que abordam a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, implicando mudanças de comportamentos no processo de ensino-aprendizagem. Há um destaque para a incorporação de recursos de informática e de produtos audiovisuais (programas de TV, filmes) e como eles podem ser utilizados no ambiente escolar, propiciando um auxílio pedagógico em diversas disciplinas curriculares.

No grupo denominado *Educação e Arte* há a presença de textos que propõem processos educacionais que trabalham, de forma interdisciplinar, com aportes advindos do teatro, da dança e da música. Os escritos apontam questões sinestésicas, tais como a sensibilidade auditiva e a expressão corporal, como formas de auxiliar na construção do conhecimento e no processo de formação.

No grupo temático *Criações em Imagens e Sons como Processo Educativo* há destaque para textos que trabalham a criação em Imagens e Sons em ambientes escolares e não escolares como prática pedagógica e que propõem a apropriação das tecnologias de criação e de produção de mensagens em imagens e sons, a fim de propiciar um ambiente de construção do conhecimento e formação humana. Sugerem, ainda, uma participação ativa no processo de construção de conhecimento ao invés da posição passiva de receptor de mensagens. É neste grupo que este estudo tem mais familiaridade, uma vez que se dedica a trabalhar com a criação audiovisual como proposta de educação.

No grupo denominado *Outros* estão incluídos estudos que abordam as seguintes temáticas: a relação entre educação, comunicação e saúde; a incorporação das novas tecnologias no cotidiano administrativo das escolas; panoramas históricos de aparatos audiovisuais e suas implicações nas sociedades; propostas de se trabalhar com jogos eletrônicos e histórias em quadrinhos dentro da escola; a utilização de recursos audiovisuais como registro de pesquisa; as contribuições dos grupos de estudos e pesquisas que trabalham com a interface educação e comunicação e os avanços no conhecimento que os trabalhos produzidos por estes grupos proporcionaram.

Em relação aos periódicos estudados constatou-se que de um universo de 49 textos, 19 trabalhavam com questões ligadas à Leitura dos Meios; 16 abordavam a Educação à Distância e 12 se debruçavam na relação entre Tecnologia e Educação Escolar.

Estes mesmos grupos temáticos também se destacam nos trabalhos apresentados pelo GT-16, Educação e Comunicação, da ANPED. Num total de 114 trabalhos analisados, 39 se dedicavam a Leitura dos Meios; 34 abordavam as questões relacionadas com Tecnologia e Educação Escolar e 21 enfatizavam o tema da Educação à Distância. Ainda é possível encontrar 7 trabalhos que destacavam a relação entre Educação e Arte; 10 que eram relacionados a outras temáticas e apenas 3 que tratavam da Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo.

Em relação às dissertações e teses cadastradas no banco de dados da CAPES no período compreendido entre 2000 e 2008, foram encontrados 35 trabalhos: 13 que trabalham a relação entre Tecnologia e Educação Escolar; 11 que se dedicam à Leitura dos Meios; 4 que destacam a Educação a Distância e 7 que se concentram na Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo.

Abaixo estão apresentados, em forma de tabelas os estudos que foram analisados durante o processo descrito acima.

TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-16, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, DA ANPED (2001 – 2007)
--

Os resultados encontrados foram:

Leitura dos Meios	39
Tecnologia e Educação Escolar	34
Educação a Distância	21
Outros	10
Educação e Arte	7*
Criação em Imagens e Sons como Processo Educacional	3

Os trabalhos que abordaram a Criação em Imagens e Sons como Processo Educacional foram os seguintes:

- a) FILÉ, Valter. Práticas Comunicacionais mediadas pela Linguagem Audiovisual em Pequenos Grupos. Disponível em (www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/valterfile.rtf);
- b) FERNANDES, Siddharta. Rádio *On Line* nas Escolas: Interatividade e Cooperação no Ambiente de Aprendizagem. Disponível em (www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1616.pdf);
- c) LEITE, Camila Rodrigues. Nós na Fita: Reflexões sobre uma TV de Rua feita por Jovens. Disponível em (www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2554--Int.pdf);

* Não estão incluídos nestes números os trabalhos apresentados durante a 30^a. Anped, em 2007, quando se configurou o Grupo de Estudos Educação e Artes. Neste ano foram apresentado 28 trabalhos.

DISSERTAÇÕES E TESES CADASTRADAS NA CAPES (2000 – 2008)

Os resultados encontrados foram:

Leitura dos Meios	11
Tecnologia e Educação Escolar	13
Criação em Imagens e Sons como Processo Educacional	7
Educação a Distância	4

As dissertações e teses encontradas nesta pesquisa e que trabalhavam com Criação em Imagens e Sons como Processo Educacional foram destacadas e estão acompanhadas do seu resumo:

1) PAIVA, Valnice Sousa. *A produção de vídeo: uma contribuição para o educador na contemporaneidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia.

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), que atualmente permeiam a nossa sociedade já estão sendo disponibilizadas em boa parte das Escolas Municipais da Cidade do Salvador-Ba. Mas, o efeito de sua presença nestes ambientes, ainda, não tem sido aproveitado eficazmente. Além disto, os cursos que preparam os professores, para atuarem nestas escolas, pouco têm contribuído para o desempenho destes profissionais frente às tecnologias, especialmente a de produção de vídeo. Diante desta perspectiva, esta pesquisa-ação traça um percurso em busca de identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor em incorporar a prática da produção de vídeo à sua prática pedagógica e, como consequência, na cultura escolar. Utiliza os princípios da interatividade para dialogar sobre a produção de vídeo com professores e pedagogos em formação, introduzindo-os neste processo de produção. E, juntamente com eles, busca interferir em seus espaços de atuação com vistas a desencadear, nestes ambientes, medidas concretas para uma adoção eficaz da cultura de produção de vídeo. Neste itinerário, analisa possíveis contribuições, oferecidas pela atividade de produção, à ação dos educadores da contemporaneidade. Este trabalho contribuiu para ampliar a percepção dos professores, que dele participaram, sobre a possibilidade de produzir vídeos com os equipamentos já disponibilizados nas escolas, sem os possíveis medos diante destes instrumentos técnicos. Aponta, também, para a importância do uso constante deles e a necessidade de um maior investimento das unidades de formação de professores, no sentido de colaborar na preparação de profissionais para atuar com a cultura da produção.

2) COHN, Greice. *O construtivismo da montagem godardiana e da vídeo-instalação* : uma investigação teórico-prática para o ensino da arte. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa apresenta os resultados de uma investigação sobre novas abordagens do audiovisual, tendo em vista a produção de materiais a serem utilizados no ensino da arte no ensino médio. Esse campo se ressentia da escassez de materiais educativos em vídeo e a qualidade dos materiais existentes deixa a desejar. Com o objetivo de obter uma recepção participativa por parte dos alunos, propomos aqui uma abordagem construtivista do vídeo, nos inspirando em experiências desenvolvidas atualmente no campo do cinema e da vídeo-instalação. Analisamos assim a série história(s) do cinema, de Jean-Luc Godard, e três vídeo-instalações (caixa número 4, Bruno de Carvalho, Tutti Veneziani, Maurício Dias e Walter Riedweg e Turbulent, Shirin Neshat). Todas estas obras trazem, em seus métodos de montagem, uma abordagem construtivista das imagens em movimento. A partir de um diálogo com estas obras, desenvolvemos propostas de renovação da linguagem audiovisual no campo da arte-educação. Realizamos, além da pesquisa teórica,

uma vídeo-instalação que será utilizada no ensino da arte e que servirá de ensaio para o desenvolvimento de novos materiais educativos nesse campo.

3) RUBERTI, Isabela. *A linguagem da TV na escola. 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

Diante do impacto das tecnologias de informação e comunicação em todos os setores das atividades humanas, torna-se cada vez mais urgente que a escola preocupe-se em analisar os seus efeitos para promover de forma permanente uma educação para mídia. Este estudo trata de educação, comunicação, televisão e escola. O trabalho de pesquisa realizado com duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, da Escola Pública Sérgio Porto, teve como principal objeto de estudo duas questões básicas: a introdução da linguagem da televisão na escola e a produção de mídia pelas crianças. Os alunos tiveram a chance de trabalhar em conjunto através da pedagogia do diálogo. Por fim, aprenderam a produzir e editar um audiovisual. O uso da linguagem da tevê transformou o cotidiano da sala de aula, possibilitando novas formas de aprendizagem e ensino. A análise crítica da televisão a partir do seu manuseio resultou em uma mudança de atitude frente a esse meio e melhorou a participação infantil.

4) RAMALHO, Fernanda Rodrigues. *A democratização do audiovisual por um manual eletrônico pedagógico-didático. 2005*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Marília.

Muitos estudiosos da educação discutem as novas práticas de ensino como atitude emergente nas instituições escolares brasileiras. Dentre às novas propostas, estão a atuação de um profissional da educação que deve assumir um perfil de mediador de conhecimentos, pois o processo de ensino-aprendizagem deverá ser dirigido a um público que não mais recebe e ingere informações, mas sim interage com as mesmas, interfere no processo e questiona conteúdos e conceitos. A utilização de técnicas pedagógico-didáticas, fundamentais em metodologias interdisciplinares e nas práticas de projetos de extensão à comunidade, trava a aliança da ciência com a arte na aplicabilidade teórico-prática, através da tecnologia e de multimídias. Visando contribuir para otimização do ensino educativo e para a prática social do indivíduo, promovendo sua inserção na comunidade em que vive, nossa pesquisa culminou com a criação de um Manual Pedagógico-didático para a produção do audiovisual e sua utilização como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Este, não só como um meio de comunicação disponível no mercado, mas como atrativo incentivador para que alunos e professores participem de sua produção, constitui-se no elemento modalizador dessa pesquisa que, de um estágio então embrionário, transformou-se no estabelecimento de princípios básicos de conceitos, técnicas e linguagens que compreendem a estrutura audiovisual relatada no manual. Concluímos que a democratização do audiovisual é viável e sua linguagem conceitual e técnica pode ser absorvida de forma simples e conseqüentemente utilizada. Todos os indivíduos podem adaptar seus projetos, sejam eles propostos e desenvolvidos pelas instituições de ensino fundamental, médio e superior, como também pela comunidade externa. Alunos, professores e comunidade, além de conhecerem a linguagem, estrutura de organização e de produção de produtos audiovisuais, poderão participar e se incluir nesse meio tão atraente, versátil e envolvente.

5) SILVA, Cícero Antonio Lira da. *O Envolvimento dos Professores num Projeto de Educação para a Mídia e as Implicações para a sua Prática Docente. 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

A dissertação aborda uma análise da “Media Education”, ou Educação para os Meios, como também é conhecida, e toma como referência os níveis de leitura crítica propostos por José Manuel Moran (1993). Este trabalho tem o objetivo de analisar o Projeto Oficinema como experiência de Educação para a Mídia e as implicações para a prática docente dos professores envolvidos. Esta dissertação focalizou na pesquisa o Projeto Oficinema que foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e pela Fundação Cultural de Curitiba, no período de 2000 a 2005. O Projeto configura-se numa experiência de educação audiovisual. A metodologia para a realização da pesquisa foi de caráter exploratório e o instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada. A estrutura da dissertação apresenta no 1º capítulo uma abordagem sobre o uso do audiovisual ? do tecnicismo à Mídia Educação ? e discutimos a importância da Leitura crítica dos Meios nas Escolas. No 2º capítulo, abordamos o projeto Oficinema-uma proposta de Educação para a Mídia

e, no 3o capítulo, apresentamos a análise de dados da pesquisa. Como resultado, percebemos que, apesar do contato com uma experiência de educação para os meios, o uso que os professores pesquisados fazem do audiovisual não é uma prática cotidiana. Entretanto, o Projeto Oficinema contribuiu para enriquecer as discussões em relação ao audiovisual em sala de aula e pode ser usado como Educação para a Mídia enquanto apropriação dos meios. Neste trabalho, nossos autores de maior referência foram: Moran (1993), Jacquot (2004), Belloni (2001), Soares (1997), Freire (2005) e Barbero (1997).

6) TERRAZAS, Salomé Magali Garcia. *A Dimensão Pedagógica e Comunicacional da Festa Junina nas Escolas de Pilar: uma Prática Educomunicativa*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

Este trabalho tem como objeto de estudo a inter-relação entre educação, comunicação e cultura, presente no processo pedagógico da Festa Junina nas escolas do Ensino Fundamental no município de Pilar. Com o objetivo de refletir a possibilidade de desenvolver habilidades e tendências comunicacionais nos alunos, provenindo sua capacidade crítica frente aos meios de comunicação, novos espaços pedagógicos mediáticos que propiciem a valorização, preservação e difusão da cultura popular de Pilar, na proposta de um currículo mais amplo. Desse lugar, tomou-se como objeto empírico - o projeto pedagógico e o vídeo 'amador' do "1o SESICULTURA - Festa Junina"- tinha como objetivo mobilizar a interação entre a escola e a comunidade local em torno da Festa Junina. Para o presente trabalho, dadas às características da pesquisa, foi adotada a abordagem teórica, metodológica e prática, apoiada nos pressupostos da pesquisa participante. Também, possibilitou caminhar nas técnicas da pesquisa etnográfica, num esquema aberto, mediada pela abordagem da Educomunicação e da perspectiva crítico freiriana. A prática educomunicativa apoiada na perspectiva da pedagogia mediática. Ao partir da cultura local através da Festa Junina, a pesquisa conseguiu realizar a prática educomunicativa na escola; produziram criativamente novas mensagens valorizando e difundindo a cultura local; criaram novos espaços para as narrativas surgidas na prática; tais experiências destacam a importância do aluno como sujeito multidimensional no processo educativo.

7) SOARES, Seizo Vinícius. *Outro Olhar - o Audiovisual na Arquitetura da Aula: Inovações Pedagógicas*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, tem por objetivos: 1. identificar interesses e motivações do uso do audiovisual na prática docente de professores do curso de graduação em Comunicação Social de uma Instituição de Ensino Superior da região sudeste do Estado de São Paulo; 2. diagnosticar as possibilidades de promover a valorização do audiovisual como um recurso capaz de estimular um novo fazer pedagógico em consonância com o contexto social do aluno contemporâneo, consumidor de imagem, exposto às novas mídias e à cultura da comunicação de massa; 3. contribuir com ensaios pedagógicos que utilizam a comunicação audiovisual, para o avanço das discussões sobre inovações metodológicas. Nossa proposta foi destacar o audiovisual no contexto das tecnologias da educação e comunicação trazendo um outro olhar sobre seus potenciais nas relações de ensino-aprendizagem. As análises da docência e das condições do professor para desenvolvê-la foram realizadas de forma crítica e contextualizada na formação do educando em comunicação social, por meio das falas de sete sujeitos respondentes de um questionário. O mundo das imagens e a comunicação audiovisual, retratados em fundamentos teóricos que subsidiaram a proposta do vídeo como metáfora da construção do conhecimento e a análise dos depoimentos sobre a imagem em movimento e o que ela representa na realidade investigada evidenciaram a busca pelo rompimento dos limites de espaço e de tempo da arquitetura da aula. Espera-se com este trabalho contribuir para o avanço das discussões sobre inovação da prática pedagógica com a inserção de recursos tecnológicos, especialmente os audiovisuais na sala de aula de instituições de ensino superior.

Em relação aos periódicos analisados, os resultados encontrados foram:

Leitura dos Meios	19
Educação a Distância	16
Tecnologia e Educação Escolar	12
Outros	02

Abaixo encontram-se as referências aos textos analisados. Assim como nas análises anteriores, os resultados também foram classificados nas seguintes categorias: Leituras dos Meios; Educação à Distância, Tecnologia e Educação Escolar; Educação e Arte; Criação em Imagens e Sons como Processo Educativo e Outros. Surpreende o fato de não ter encontrado nenhum trabalho que abordasse a Criação em Imagens e Sons como Processo Educacional.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (2000 – 2008).

Tecnologia e Educação Escolar

- a) Jobim e Souza, Solange; Gamba Jr., Nilton *Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. Revista Brasileira de Educação, 2002, vol., n. 21, ISSN 1413-2478.
- b) Pretto, Nelson; Pinto, Cláudio da Costa *Tecnologias e novas educações*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 31, ISSN 1413-2478.
- c) Barreto, Raquel Goulart; Guimarães, Glaucia Campos; Magalhães, Ligia Karam Corrêa de; Leher, Elizabeth Menezes Teixeira *As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 31, ISSN 1413-2478.
- d) Porto, Tania Maria Esperon *As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 31, ISSN 1413-2478.
- e) Espinoza, Laura Macrina Gómez *O deslocamento de práticas impressas e a apropriação de práticas digitais: um estudo com alunos do ensino médio tecnológico aprendendo a usar o computador na escola*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 31, ISSN 1413-2478.

Leitura dos Meios

- a) Klaus, Viviane *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Revista Brasileira de Educação, 2003, vol., n. 23, ISSN 1413-2478.

- b) Torres, Ricardo Romo; Castaneda, Manuel Moreno; Aguirre, Maria del Sol Orozco *Educação em rede: uma visão emancipadora*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 31, ISSN 1413-2478.
- c) Duarte, Rosália; Leite, Camila; Migliora, Rita *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê*. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol.11, n. 33, ISSN 1413-2478.
- d) Fischer, Rosa Maria Bueno *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*. Revista Brasileira de Educação, 2007, vol.12, n. 35, ISSN 1413-2478.
- e) Abdala Junior, Roberto *O cinema na conquista da América: um filme e seus diálogos com a história*. Revista Brasileira de Educação, 2008, vol.13, n. 37, ISSN 1413-2478.

Educação à Distância

- a) Araújo, Maristela Midlej Silva de *O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line*. Revista Brasileira de Educação, 2007, vol.12, n. 36, ISSN 1413-2478.

Outros

- a) Garbin, Elisabete Maria *Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais*. Revista Brasileira de Educação, 2003, vol., n. 23, ISSN 1413-2478.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2000 – 2008)

Tecnologia e Educação Escolar

- a) Soares, Magda *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 81, ISSN 0101-7330.
- b) Almeida, Milton José de *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Educação & Sociedade, 2004, vol.25, n. 86, ISSN 0101-7330.
- c) Barreto, Raquel Goulart *Tecnologia e educação: trabalho e formação docente*. Educação & Sociedade, 2004, vol.25, n. 89, ISSN 0101-7330.
- d) Caldas, Graça *Mídia, escola e leitura crítica do mundo*. Educação & Sociedade, 2006, vol.27, n. 94, ISSN 0101-7330.

- e) Moreira, Antonio Flavio Barbosa; Kramer, Sonia *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 100, ISSN 0101-7330.
- f) Dwyer, Tom; Wainer, Jacques; Dutra, Rodrigo Silveira; Covic, André; Magalhães, Valdo B.; Ferreira, Luiz Renato Ribeiro; Pimenta, Valdiney Alves; Claudio, Kleucio *Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.
- g) Zanchetta Jr., Juvenal *Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.

Leitura dos Meios

- a) Fontana, Roseli A Cação *A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil*. Educação & Sociedade, 2000, vol.21, n. 71, ISSN 0101-7330.
- b) Almeida, Milton José de *O ECLIPSE, O DRAGÃO E O CINEMA ESTUDO SOBRE O FILME O ESTADO DO CÃO*. Educação & Sociedade, 2001, vol.22, n. 77, ISSN 0101-7330.
- c) Oliveira JR, Wencesláo Machado de *Rio acima: Percusos pelo filme Apocalipse now*. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 78, ISSN 0101-7330.
- d) Bruzzo, Cristina *Areias e contas em movimento: análise de dois filmes de animação*. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 79, ISSN 0101-7330.
- e) Leandro, Anita *Lições de roteiro, por JLG*. Educação & Sociedade, 2003, vol.24, n. 83, ISSN 0101-7330.
- f) Bruzzo, Cristina *Iracema... de Bodanzky e Senna: uma ficção pouco comportada*. Educação & Sociedade, 2006, vol.27, n. 94, ISSN 0101-7330.
- g) Amorim, Antonio Carlos Rodrigues de *Invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades*. Educação & Sociedade, 2006, vol.27, n. 97, ISSN 0101-7330.
- h) Silva, Flávio Caetano da *The Matrix: a aventura da formação no mundo tecnologizado*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.
- i) GOMES, PAOLA BASSO MENNA BARRETO *Mídia, imaginário de consumo e educação*. Educação & Sociedade, 2001, vol.22, n. 74, ISSN 0101-7330.
- j) Moreira, Alberto da Silva *Cultura midiática e educação infantil*. Educação & Sociedade, 2003, vol.24, n. 85, ISSN 0101-7330.
- k) Zanolla, Silvia Rosa Silva *Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.

Educação à Distância

- a) Belloni, Maria Luiza *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 78, ISSN 0101-7330.
- b) Leite, Márcia *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Educação & Sociedade, 2003, vol.24, n. 82, ISSN 0101-7330.
- c) Zuin, Antonio A. S. *Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*. Educação & Sociedade, 2006, vol.27, n. 96, ISSN 0101-7330.
- d) Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos *Avaliação de aprendizagem em educação online*. Educação & Sociedade, 2006, vol.27, n. 97, ISSN 0101-7330.
- e) Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; Rego, Marta Cardoso Lima C.; Villardi, Raquel Marques *Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.
- f) Monteiro, Dilva Martins; Ribeiro, Victoria Maria Brant; Struchiner, Miriam *As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual*. Educação & Sociedade, 2007, vol.28, n. 101, ISSN 0101-7330.

EDUCAÇÃO E PESQUISA (2000 – 2008)

Tecnologia e Educação Escolar

- a) Setton, Maria da Graça Jacintho *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. Educação e Pesquisa, 2002, vol.28, n. 1, ISSN 1517-9702.
- b) Fischer, Rosa Maria Bueno *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. Educação e Pesquisa, 2002, vol.28, n. 1, ISSN 1517-9702.
- c) Barreto, Raquel Goulart *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.
- d) Belloni, Maria Luiza *A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.
- e) Santos, Gilberto Lacerda *A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.
- f) Toschi, Mirza Seabra; Rodrigues, Maria Emília de Castro *Infovias e educação*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.

- g) Giordan, Marcelo *A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais*. Educação e Pesquisa, 2005, vol.31, n. 1, ISSN 1517-9702.

Educação à Distância

- a) Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.
- b) Franco, Marcelo Araújo; Cordeiro, Luciana Meneghel; Castillo, Renata A. Fonseca del *O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp*. Educação e Pesquisa, 2003, vol.29, n. 2, ISSN 1517-9702.
- c) Laguardia, Josué; Portela, Margareth Crisóstomo; Vasconcellos, Miguel Murat *Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, 2007, vol.33, n. 3, ISSN 1517-9702.
- d) Medeiros, Zulmira; Ventura, Paulo Cezar Santos *Cultura tecnológica e redes sociotécnicas: um estudo sobre o portal da rede municipal de ensino de São Paulo*. Educação e Pesquisa, 2008, vol.34, n. 1, ISSN 1517-9702.
- e) Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli; Mizukami, Maria da Graça Nicoletti *Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes*. Educação e Pesquisa, 2008, vol.34, n. 1, ISSN 1517-9702.

Outros

- a) Fontenelle, Isleide Arruda *O mundo de Ronald McDonald: sobre a marca publicitária e a socialidade midiática*. Educação e Pesquisa, 2002, vol.28, n. 1, ISSN 1517-9702.

TRANSCRIÇÃO DA ÚLTIMA RODA DE CONVERSA COM O GRUPO ARTE URBANA ANTES DO FECHAMENTO DESSA DISSERTAÇÃO (26/04/2009)

Djalma - Desde quando eu me apresentei a vocês e propus realizarmos um vídeo sobre um assunto que o grupo escolhesse e que este vídeo pudesse colaborar para o fortalecimento do grupo e passei a conviver com vocês e fui me tornando amigo de vocês, pude observar, como já falei pra vocês outras vezes, que há entre vocês uma relação de amizade, carinho e respeito muito forte. Vocês mesmos dizem que o Arte Urbana não é simplesmente um grupo de dança de rua, mas é uma família. A família Arte Urbana. E como o Leandro um dia disse: “como em todas as famílias a gente tem desavenças, mas temos muito mais momentos de alegria”. E estes momentos de alegria se manifestam no cotidiano do grupo: no amor ao próximo, no respeito com o outro, na responsabilidade de cuidar do grupo, na confiança do amigo. Percebi, também, que todas as atividades e decisões tomadas são coletivas: todo mundo ajuda um ao outro para poder ajudar ao grupo. Percebi, também, que o melhor jeito que vocês têm de aprender um passo novo ou um movimento diferente na dança é... dançando. Aprende-se a dançar dançando, ensina-se a dançar, dançando. Depois de todos esses meses juntos e de tudo que pude observar da vida de vocês, o que vocês pensam do trabalho que desenvolvemos aqui? De que forma o vídeo que realizamos contribuiu com o grupo? Foi possível aprender e apreender alguma coisa?

Marco (também é chamado pelo apelido de Teté) - Bom, em relação ao vídeo e ao trabalho do Djalma aqui dentro do Arte Urbana, eu achei muito importante. Desde o início foi um trabalho que veio, realmente, pra fazer a diferença. Acho que esse trabalho ajudou a integrar um pouco mais a família Arte Urbana. A gente passa a conhecer, realmente, qual o potencial de cada um, cada pessoa que está dentro do grupo começou a corrigir o outro companheiro no sentido de pró-atividade, no sentido de ver, realmente, que o grupo cresceu. A presença do Djalma para coordenar a parte de imagem foi muito importante. Então, eu acho que cada um poderia se expressar. As portas vão ser abertas com esse trabalho maravilhoso. Eu acho muito importante, muito bacana, eu realmente estou impressionado com o trabalho. Estou muito feliz e confiante que esse trabalho vai crescer daqui pra frente.

Djalma - O Teté falou que quando a gente começou a fazer o vídeo ajudou a integrar mais o grupo, vocês concordam com isso?

O pessoal responde que concorda.

Djalma - E como vocês viram isso?

Willian - O grupo se esforçou mais, sei lá, a respeito de ensaiar, essas coisas. Do jeito que estava, o grupo melhorou muito, mas espero melhorar mais ainda.

Djalma - Vocês acham que no começo quando a gente gravava o ensaio, vocês levavam pra assistir, vocês lembram? Vocês acham que isto ajudava?

Willian - Pra mim ajudava. Tanto que eu levei pro Anderson na casa dele. Ele estava faltando muito. Eu falei para ele que depois que você assistir eu tenho certeza que você vai voltar a ensaiar.

Kelly - Você se vendo, você toma um posicionamento crítico em relação ao que vocês está fazendo: se você está cometendo algum erro, está com um defeito na própria coreografia, você assistindo aquilo você também pode se corrigir.

Djalma - Eu quero saber mais sobre essa história do Anderson: ele não tava vindo, você mostrou o vídeo do ensaio pra ele e ele quis vir?

Willian - Ele estava desanimado, sabe. A gente chamou ele mais de uma vez, ele falou “não sei se eu quero dançar”. Até que você filmou lá, deixou um DVD pra gente e eu falei “vamos levar lá pro Anderson”. Nem estava trocando ideia com ele ainda, a gente estava meio de atrito, mas nada a ver, nem sei o que aconteceu. Aí eu fui lá na casa dele e falei “trouxe o DVD pra você aí, se você assistir você vai querer ensaiar de novo”. Aí ele assistiu, foi até a minha casa e falou que ia voltar a ensaiar.

Djalma - E foi mesmo Anderson?

Anderson - Foi sim. Foi isso aí que aconteceu.

Djalma - Essa história eu não sabia. Fico muito feliz e muito emocionado, vou começar a chorar... A gente está fazendo o vídeo, às vezes eu acho que não está dando certo, mas você me disse que através do vídeo foi possível trazer de volta o Anderson para os ensaios. Isto é muito legal, muito forte.

Marco - O bacana também, quando eu assisti o vídeo, foi ter um ideia trabalho que desenvolvemos aqui. Um trabalho que começa com trinta, quarenta pessoas e depois vai reduzindo pra quem realmente é Arte Urbana. Largar tudo que tem pro Arte Urbana, pro trabalho voluntário. Quando eu assisti o vídeo, eu comecei a perceber que o Arte Urbana poderia caminhar com sete, oito pessoas. O interessante é que quando eu assisti o vídeo eu vi que não era a coreografia, mas era a forma em que estava sendo apresentada a coreografia que era importante. Até esse vídeo que nós inserimos no Youtube, foi muito bacana, quando eu vi, independente das falhas ou não, eu comecei a perceber que esse vídeo traria uma outra garra pra cada dançarino. Eu fiquei muito orgulhoso de ter você como uma pessoa da equipe, Djalma. Ao longo dos quatro, cinco anos que eu estou aqui, eu tenho trabalhado com a Kelly, que faz um trabalho voluntário muito bonito, tentei trazer outras que passaram por aqui, mas que não tinham o valor voluntário e você veio, somou um trabalho e entendeu qual é a missão nossa aqui nessa comunidade. Eu acho que isso também foi muito importante, ver que você tem um lado humano.

Willian - Olha, a Carol quer falar, mas está com vergonha. Ela chegou uma vez falando que estava desanimada, sabe. Ela falou pra mim que não queria dançar mais. Aí eu perguntei pra ela se foi o DVD que fez ela se animar mais a voltar a querer dançar e ela falou que o DVD ajudou também, não vou falar que foi tudo, mas foi um pouco.

Carol - Falei pra ele que é muito orgulhoso saber que tem uma pessoa fazendo um trabalho com a gente. Filmar aqui com a gente. A gente fica orgulhosa com isso.

Kelly - Uma coisa interessante que eu achei que aconteceu durante toda essa caminhada foi que, embora nosso bairro, nossa escola esteja inserida num bairro, numa periferia, a própria comunidade tem preconceito. Embora o bairro seja periférico, tem diversas categorias sociais, então com esse vídeo, quando o Djalma deixou uma cópia na minha mão eu fiz o seguinte: mostrei pra um vizinho, pro outro vizinho e pedi que eles escrevessem numa folha, que depois eu entreguei pro Djalma, o que eles tinham de ideia da dança de rua que acontecia aqui na escola ou não antes de assistir o vídeo e depois de assistir o vídeo. Então eu pedi pra eles escreverem antes de assistir, a posição que eles tinham em relação a dança de rua e aos dançarinos e depois de assistir o vídeo. Foi uma coisa impressionante, embora só tivemos duas respostas por escrito, as outras pessoas também deixaram claro que o vídeo mudou algumas coisas que eles pensavam. Eles ficaram impressionados de saber que cada um tinha um trabalho, que estudavam, eles achavam que dançavam, dançavam, dançavam, vivia pra isso, mas não. Então o vídeo deixou claro que também veio pra mudar a cabeça de algumas pessoas que tinham preconceito sim. Se cada um puder fazer isso

passar o vídeo pra um amigo, um vizinho, um parente, e pedir pra escrever é muito importante.

Marco - Eu fiz questão, na nossa confraternização, de juntar a minha família, juntar a família da minha noiva que são pessoas pobres, que vem do trabalho voluntário, que eu quero que eles abracem o Arte Urbana, a minha família e a família dela. Quando eles viram o vídeo, a maioria também tinha uma visão, como a Kelly falou, completamente ao contrário, até completamente contrário a mim: “esse moleque é louco, não tem responsabilidade nenhuma”. Então aquela hora que eles começaram a assistir o vídeo, eles começaram ver que o trabalho tinha uma outra ideia, tinha uma luz, que não era um trabalho vazio, então cada um começou a apoiar mais e o resultado foi a confraternização que nós fizemos, meus familiares perguntaram “Teté está faltando gente, cadê?” Poxa, mas que legal, eles perceberam, passamos e repassamos o vídeo várias vezes pra que a família entendesse, então acho bacana também, como a Kelly fez, essa atitude faz a diferença, passar pra comunidade de cada um, passar pra família de vocês pra que a gente tenha essa resposta que ajuda mesmo. Se um dia eu precisar vir numa escola ou precisar de um carro, um automóvel, a gente possa tem a condição de você emprestar seu automóvel pra eu levar as crianças lá, como era feito, como eu vi o pai da Kelly colocando 15 crianças dentro do carro. A gente sabe que lá atrás tem pessoas que também estão confiando no trabalho e a hora que a gente precisar de ajuda essa ajuda vai ser estendida no primeiro momento, e não é “talvez, quem sabe”, é na hora, porque mudou o conceito totalmente. A minha mãe, minha mãe sempre me apoiou, minha mãe é minha base, eu faço o que eu faço pela minha mãe, pelo meu pai, por vocês, mas ela mudou o conceito dela. Quando ela assistiu o vídeo, ela chorou, chorou de ver um trabalho tão maravilhoso, ela falou “eu nunca imaginava que os 15 anos que você está ralando simbolizasse isso”. Então, 15 anos de história ela viu no DVD. Isso daí realmente mudou mais a vida dela do que mudou a minha. E eu acho que cada um tem que fazer isso também, passar o vídeo como a Kelly pediu, pra comunidade.

Djalma - E o Tico e o Willian, vocês aparecem lá no vídeo, que vocês aprenderam lá no dia da gravação? E depois vocês assistindo o filme editado, vocês trabalhando, como foi esta experiência? E dentro do grupo, o que vocês acham de importante de terem sido vocês dois, no vídeo, representando o grupo? Ter mostrado um pouco do dia a dia do trabalho de vocês o que significou para o grupo? As pessoas estão vendo vocês, mas também estão vendo o grupo, o que vocês sentiram com esta experiência? A ideia da família Arte Urbana, vocês acham que foi importante mostrar o dia a dia de vocês para reforçar esta ideia?

Willian - Acho que pro grupo foi bom sim... E apareço como um exemplo, entendeu? Estudar, trabalhar. Não é só viver de dança. Não pensar em ser rico através da dança, entendeu?

Tico - E só porque a gente usa roupa larga, boné, não significa que a gente é vagabundo, malandro, drogado. Nós somos trabalhador, vamos pra escola...

Willian - A gente mostra que você dança é porque você ama a dança, mas não porque a gente pensa em ficar rico através da dança. Não é só dançar, você tem que estudar

Marco - Uma coisa que o Tico falou e que eu fiquei emocionado no vídeo é que no final ele fala “venha para a escola Péricles porque aqui é tudo de bom”. Eu achei muito bacana isso aí, eu fiquei muito orgulhoso mesmo. Por que ele mostrou naquele momento que estar dentro da escola é importante pra ele. Eu fiquei muito orgulhoso de sentir, quando ele fala: “venham pra cá, venham dançar, venham conhecer o grupo Arte Urbana, aqui na escola é tudo de bom”. Então aqui, na escola, é o segundo lar. Mostrou claramente isso: que aqui é o segundo lar pra ele.

Djalma - Vocês passaram o vídeo para os patrões de vocês?

Willian - Ainda não.

Tico - Eu passei. Ele gostou e falou que quer vir conhecer um dia aqui.

Kelly - Pra mim também foi muito importante assistir o vídeo por que é o seguinte: a gente tem uma convivência com eles, eu tenho uma convivência com eles há seis anos, então, essa vivência acaba fazendo com que a gente não enxergue outras coisas que a gente vê no vídeo. Então, como a gente está lado a lado, todos os finais de semana, foi diferente assistir o vídeo. Colocar na TV e ver aquilo com outro foco: causou impacto, é emocionante e é o resultado de um trabalho desenvolvido há muito tempo. É um resumo de tudo.

Djalma - Alguém quer falar mais alguma coisa?

Diego - Este vídeo trouxe a família Arte Urbana de volta.

Ana - Eu acho que ninguém imaginava que o Djalma ia vir aqui todo o domingo filmar... Achei bacana ele vir todo o domingo, confiar no nosso trabalho. Eu fiquei emocionada de ver o vídeo.

Jorge - E também foi legal que de tantos grupos, o Djalma tenha vindo trabalhar junto com este aqui que é escondido, afastado...

Kelly - O Djalma ficou sabendo do nosso trabalho antes de ele vir aqui. Então, é claro que o DVD ajudou muito, mudou o conceito de algumas pessoas, só que o que a gente faz aqui dentro, o conceito de família já pipocava por aí. A Regina, que é gestora do Escola da Família, falou que tinha um grupo legal aqui na escola e que valeria a pena estar conhecendo e então ele veio conhecer e ficou aqui, é isto né Djalma?

Willian - Então conta o que você achou da gente.

Djalma - Aquilo que eu já falei várias vezes com vocês. Eu aprendi muitas coisas com vocês. Aprendi bastante sobre dança de rua. E, além de tudo isso, encontrei um espaço que é alegre. É alegre vir aqui todo o domingo. Eu me sinto feliz de estar aqui com vocês. Eu me sinto como se estivesse mesmo numa família.

Willian - Não é assim: “como se estivesse numa família”... você já é da família.

Djalma - Uma outra coisa que senti e que já falei com alguns de vocês foi que poucas pessoas do grupo tiveram a possibilidade, por exemplo, de aprender a fazer o vídeo: de pegar a câmera, gravar, jogar a imagem para o computador e editar. Isto foi uma dificuldade que se foi tendo durante o processo e que pelo tempo que eu tinha para fazer este trabalho eu vi que eu não ia dar conta. Então, por isso, analisando todo o processo de realização do vídeo, eu já combinei com a Kelly que a partir de agosto a gente vai aprofundar mais na realização do vídeo: pegar a câmera, gravar, jogar a imagem para o computador e editar. A ideia é que a gente continue. Acho que este vídeo foi um pontapé inicial de outras coisas que a gente pode fazer em relação a produção mesmo. Criarmos outros vídeos... Como eu disse para vocês outras vezes, em São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais, o pessoal do Hip Hop está colocando mais um elemento dentro do Hip Hop, que é o vídeo. O pessoal está fazendo muitos vídeos e está tendo festivais para mostrar a cultura Hip Hop... Então, eu acho que a gente começa um trabalho bem bacana.

A roda de conversa se encerra aqui para dar tempo para a festinha de confraternização.