

REVISTA ROQUETTE-PINTO

A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL



QUANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA ENCONTRA
A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL (PVE)

5ª Edição



LabPVE/UFPel

REVISTA ROQUETTE-PINTO

Realização

ROQUETTE-PINTO

A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL

A Roquette-Pinto é uma revista eletrônica do curso de Pós-graduação em Educação Matemática e do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A revista é um periódico de fluxo contínuo, digital, que tem como objetivo a publicação de artigos e relatos de experiências desenvolvidos por professores da Educação Básica, bem como por professores e pesquisadores da Educação Superior, com foco na produção de vídeo realizada por alunos tendo o docente como um mediador e orientador do processo. Não há custos para os autores em relação à submissão e análise dos artigos e relatos. Os direitos de Copyright pertencem aos autores que tenham seus trabalhos aceitos e publicados na revista, conservando seus direitos de publicação sem restrições. Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, segundo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



<https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/>



LabPVEUFPel@gmail.com

Todos os artigos e relatos são publicados sob licença Creative Commons
Atribuição Não-Comercial 4.0 Internacional.



UFPel



CINEMA
CENTRO DE ARTES | UFPel



PPGEMAT
Programa de Pós-Graduação
em Educação Matemática
UFPel

Josias Pereira
Eliane Candido
(Organizadores)

Roquette-Pinto:
A revista do vídeo estudantil

5ª edição

ISSN: 2526-6128
Editora Rubra Cognitiva
Pelotas / RS, 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Curso de Cinema e Audiovisual
Pós-Graduação em Educação Matemática
Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil

Coordenação e Organização

Josias Pereira, Eliane Candido, M^a Jeane Candido

Editora Rubra Cognitiva

Copyright © 2021

Josias Pereira, Eliane Candido, M^a Jeane Candido

Capa

Kevin Proença

ISSN - 2526-6128

ROQUETTE-PINTO: A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL. Pelotas-RS: Rubra Cognitiva. 5 ^a edição, Out. 2021. 156 p. Fluxo contínuo.
--

Os conteúdos dos textos, as opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

OUT / 2021

Sumário

A Aliança Potente Entre uma Mostra de Cinema e um Programa Educativo: Os Números e as Categorias de Filmes da Kino Campinas.....	6
A Formação de Professores na Produção de Vídeo Estudantil: Importância dos Cursos de Licenciatura se Abrirem para Novas Metodologias	17
Quando a Produção de Vídeo Cria “Os Invisíveis” Sociais	25
A Participação em Festivais Estudantis: Para Além da Competição	32
Adão na Quarentena	41
Aprendizagem Audiovisual na Prática Escolar da Educação Infantil.....	44
As Mídias a Serviço da Educação, um Desafio para Gestores com Visão no Futuro	58
Exercícios da Educação Audiovisual: O Memorial da Pandemia.....	70
Formação Pedagógica Para Não Licenciados: É Possível?.....	80
Guerra Do Contestado: Produção Interdisciplinar De Vídeos No Ensino Fundamental	93
Motiva(ção): Por que fazer vídeo estudantil na educação básica?.....	117
Núcleo de Cinema MTC: uma experiência interdisciplinar.	122
O Potencial Pedagógico da Videoaula no Aprender Matemática	130
Ressignificando aulas de matemática no ensino fundamental através da produção de vídeo estudantil: uma síntese da análise da pré-produção, produção e pós-produção de dois vídeos estudantis.....	139
Karuana: Imagens da Liberdade Quilombola em Cametá, Pará	150



A Aliança Potente Entre uma Mostra de Cinema e um Programa Educativo¹: Os Números e as Categorias de Filmes da Kino Campinas

*Wenceslao Machado de Oliveira Jr
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Faculdade de Educação/Unicamp*

O começo

A I Mostra Kino Campinas foi criada como a Mostra de Cinema e Educação do Estado de São Paulo da Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual-Rede Kino, na esteira da participação nessa Rede de pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da Faculdade de Educação/Unicamp. O grupo de pesquisa OLHO, com apoio do Museu da Imagem e do Som de Campinas-MIS, realizou, no dia 23 de março de 2016², a sessão de exibição de filmes feitos em escolas e espaços educativos formais e não formais que foram selecionados. A sessão ocorreu no próprio MIS, com o objetivo de levar os realizadores e as instituições educativas àquele museu, fortalecendo-o como instituição cultural e educativa na cidade de Campinas.

Os motivos e os objetivos que levaram os pesquisadores do grupo de pesquisa OLHO a organizar esta primeira Mostra eram muito claros. Em 2014 havia sido promulgada a lei 13006/14, que estabelecia a obrigatoriedade da exibição de pelo menos duas horas de filmes de produção nacional em todas as escolas da educação básica do Brasil. Polêmica pela sua ambiguidade, a lei, em 2015, foi o assunto principal da VII Fórum da Rede Kino, realizado dentro da Temática de Educação da 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-CINEOP. Os educadores da Rede Kino comemoravam a aprovação da lei e apontavam os desafios de atuar na sua regulamentação, assumindo compromissos em torno disto, os quais se materializaram na publicação, no Catálogo da 11ª CINEOP, em 2016, de um conjunto de proposições de curto, médio e longo prazo para subsidiar o processo de regulamentação e implementação da lei nas escolas. Nestas proposições, em parte desdobradas das discussões ocorridas durante a 10ª CINEOP, fica explícito que a Rede Kino rejeitava a intencionalidade nacionalista, de criação de um público para o

¹ Este texto é uma versão bastante ampliada do texto homônimo publicado no Catálogo da 13ª CINEOP, em 2018.

² <https://www.fe.unicamp.br/eventos/mostrakino/>



cinema brasileiro, embutida na lei. Estas discussões viriam a resultar em mais três iniciativas da Rede Kino: 1. a publicação, em 2016, do livro *Cinema e Educação: a lei 13006 – reflexões, perspectivas e propostas* (FRESQUET, 2016); 2. a participação da Rede Kino no GT de Cinema na Escola, estabelecido em decorrência do acordo técnico de cooperação entre o extinto Ministério da Cultura e o Ministério da Educação para formular uma política de implantação da lei e 3. a ampliação da Rede Kino na Educação Básica em todos os estados brasileiros.

A I Mostra Kino Campinas foi, portanto, uma forma de ativar a Rede Kino no Estado de São Paulo e articular conexões com as escolas e as redes de ensino, bem como com outras ações e instituições educativas da região de Campinas, intensificando as relações que o Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO havia construído em seus 22 anos de atuação na interface entre a educação e a produção audiovisual.

É nesta proximidade com a pesquisa-criação audiovisual que a Mostra nasce menos voltada a dar visibilidade à produção de audiovisual das escolas e dos espaços educativos e mais focada em provocar uma outra produção audiovisual nestes lugares, apostando no agenciamento que o contato com uma variedade de filmes faria – e fez – dos desejos que toda escola contém de tornar imagem suas práticas cotidianas através das tecnologias que a povoam.

Mostrar é agenciar desejos e enunciados coletivos.

Na organização da Mostra, por estarmos preocupados com a regulamentação-implantação da lei 13006/14, as 9 categorias para inscrição homenagearam cineastas brasileiros, à exceção da já clássica homenagem aos irmãos Lumière. *Kino Eduardo Coutinho*: “Busque uma pessoa com quem você jamais conversou antes. Com a câmera, lance uma pergunta. A resposta é o seu filme”; *Kino Nelson Pereira dos Santos*: “Filme a infância. Observe sua comunidade e os que vivem nela. Enquadre seus movimentos, sem sons. Preste atenção aos detalhes da luz e às cores das construções”; *Kino Petrus Cariri*: “Filme uma festa tradicional do seu bairro, sua cidade. Os processos de preparação, a iluminação, a música, as fantasias..., mas até 3 minutos, não esqueça!”. Havia também *Kinos para Karim Aïnouz, Kléber Mendonça Filho, Humberto Mauro, Eduardo Nunes e Cao Guimarães*.

Para além delas, uma categoria evidenciava a permeabilidade da Mostra com os acontecimentos ao nosso redor: *Kino Ocupação das Escolas do Estado de São Paulo*



2015: “Faça um filme da ocupação de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, Mostre como as escolas estão sendo ocupadas, o que é e o que acontece em uma ocupação. Até 3 minutos.”

Não se tratava, portanto, de propor temas ou de basear-se no estilo do cineasta. Foram feitas provocações, em grande parte, inspiradas em uma obra de cada diretor. Não buscamos propor às escolas entrar em uma teoria dos estilos cinematográficos, maneira muito comum de classificação dos filmes no meio acadêmico, mas sim propor a elas afastarem-se da ideia de temas, maneira muito comum de abordar conteúdos na educação através de filmes. Foram estas intencionalidades que fizeram as provocações presentes nas categorias de inscrição tornarem-se desafios estético-visuais de produção audiovisual. Uma possível conversa da educação com o cinema que escapa tanto da teoria do cinema quanto da didatização dos temas socioculturais da escola.

Foram inscritos 20 filmes, cerca de 54 minutos de imagens e sons. A sala do MIS-Campinas estava cheia e, após desassossegos, risos e aplausos para as projeções, tivemos uma excelente conversa do que poderia vir a ser um cinema realizado em escolas.

Neste mesmo momento, março de 2016, nós dois estávamos, como pesquisadores do OLHO, em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas compondo uma parceria para a criação e implantação de um programa de incentivo às práticas cineclubistas em sua rede de escolas. Isso viria a criar a possibilidade de continuidade às mostras de cinema e educação e, também, possibilitaria o contato periódico com a produção de filmes feitos nas escolas e demais espaços educativos da região de Campinas.

O Encontro

A II Mostra Kino Campinas ocorreu no dia 01 de dezembro do mesmo ano e seguiu tendo o OLHO como seu organizador e o MIS-Campinas como local de exibição dos filmes selecionados. No entanto, como dissemos acima, ao longo de 2016 havia ocorrido um encontro que alteraria bastante os rumos e potencialidades da Mostra Kino Campinas: **a parceria com** o Programa *Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal*³, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas,

³ <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/>



passando a tê-lo na sua organização, compondo e **dando continuidade a uma ação que já vinha sendo realizada por essa Secretaria, a VI Mostra Estudantil de Cinema**⁴.

Esse encontro levou os organizadores da Mostra a se sensibilizar de maneira mais intensa com as possibilidades da experiência do cinema quando adentra escolas de educação infantil e de ensino fundamental. As reflexões dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), dos(as) pesquisadores(as) do OLHO e dos(as) profissionais da educação da SME-Campinas que fizeram o primeiro curso do programa de Cinema & Educação⁵; o delineamento de políticas de implantação da lei⁶ que foram discutidos na VIII Fórum da Rede Kino, em junho de 2016, durante o 11º CINEOP; e a publicação do livro *Inevitavelmente Cinema*, de Cezar Migliorin (2015), ex-coordenador da Rede Kino e, na época, eleito presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual-SOCINE, foram acontecimentos que construíram a abertura dos organizadores da Mostra para as experimentações com o cinema na escola. O grupo de pesquisa construiu uma variedade de oficinas como parte do Programa *Cinema & Educação*, as quais foram oferecidas ao longo do 2º semestre de 2016 nas escolas municipais de Campinas, levando os profissionais desta rede de ensino a se envolverem com o cinema experimental e o cinema expandido, com as potencialidades dos fragmentos de filmes e dos dispositivos de criação de imagens, metodologia proposta nos Cadernos do *Inventar com a Diferença* (MIGLIORIN; PIPANO, 2016) e discutida no já citado livro *Inevitavelmente Cinema*.

As 11 categorias de inscrição para a II Mostra Kino Campinas espelham isso; ao invés de estilos de filmes e preocupações de cineastas, as categorias priorizaram objetos, gestos e questões comuns nas escolas, associados a dispositivos de criação cinematográfica passíveis de serem experimentados com mais tranquilidade em ambientes escolares. *Kino Mudo*: “Faça um filme mudo de até 5 (cinco) minutos. Não é um filme silencioso, mas mudo, ou seja, pode ter áudio (música, ruídos etc.), desde que não seja a fala de pessoas”; *Kino Diversidade*: “O que é diversidade para você? Como ela se expressa? Qual cultura ela constrói em torno de suas especificidades? Pode se referir à diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, de gênero ou linguística. Faça um filme de

⁴ <https://www.fe.unicamp.br/eventos/2mostrakino/paginas/apresentacao.html>

⁵ Cinema e Cineclube: o cinema na escola de educação básica, oferecido no MIS-Campinas entre abril e novembro de 2016, por pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO e por cineastas da região de Campinas.

⁶ Este delineamento foi expresso na carta de Ouro Preto de 2016, disponível no link <http://cineop.com.br/noticia/carta-de-ouro-preto-2016-rede-kino>.



até 5 (cinco) minutos”; *Kino Objeto*: “Peça para uma pessoa que você não conheça apresentar um objeto que é importante para ela. Filme a relação afetiva que esta pessoa estabelece com o objeto. Este é seu filme, mas não esqueça que deve ter até 5 (cinco) minutos”; *Kino Literatura*: “Tome a literatura – um poema, um conto ou conto de fadas, uma crônica... – para inspirar seu filme. Faça um filme de até 3 (três) minutos”, *Kino Máquina*: “Coloque a câmera em algo que se move. Pode fixar a câmera em qualquer objeto e lugar. Faça um plano, veja como ficam as imagens em movimento, sem você segurar a câmera. O tempo de duração da tomada é de, no máximo, 5 (cinco) minutos. Este é seu filme”.

As outras 6 categorias de inscrição mesclavam os posicionamentos diferentes dentro do próprio grupo de coordenadores do Programa *Cinema & Educação*. Quatro conversam com a tradição de mostras cinematográficas: *Kino Lumière*, *Kino Animação*, *Kino Roteiro* e *Kino Doc*; uma categoria nos chegou do Projeto Inventar com a Diferença. *Kino Carta*, e, por fim, manteve-se a abertura para os acontecimentos que afetavam mais intensamente as escolas com o *Kino Ocupação*.

O efeito do encontro entre os dois grupos organizadores – OLHO e SME-Campinas – e das categorias de inscrição estarem sintonizadas com o cotidiano da escola afetado pelas oficinas oferecidas pelo Programa *Cinema & Educação* foram as inscrições se multiplicarem por três: 60 filmes foram inscritos, sendo mais da metade deles produzidos em escolas da rede municipal de ensino de Campinas.

Se na I Mostra houve categorias sem nenhuma inscrição, isso não ocorreu nesta II Mostra. Não somente pela quantidade ter triplicado em inscrições e tempo – foram recebidos cerca de 160 minutos de filmagens no total – mas também pelas categorias terem tido maior permeabilidade com as ações iniciais de um Programa voltado a implementar cineclubes nas escolas municipais, incentivando que eles fossem pautados no tripé ver-conversar-produzir, intensificando a experiência do cinema na escola para fora da sala de projeção, na medida mesma que as experiências de filmagens se dão pela escola afora e mesmo para fora dela.

A aliança



A partir de então, a Mostra Kino Campinas tornou-se parte das ações do referido Programa *Cinema & Educação*, sempre associada à Mostra Estudantil de Cinema.

A divulgação de abertura de inscrições para essa Mostra conjunta intensifica imediatamente a dinâmica das escolas nas ações cinematográficas, muitas delas passando a tomar as categorias de inscrição como mote para as experimentações e produções que realizam.

Nos parece que isso ocorre porque, para além da visibilidade local que ter um filme numa Mostra, traz ao trabalho realizado nas escolas, isso faz com que o alcance dos filmes ali produzidos passe a ser maior, tornando-se ao mesmo tempo um momento de glória e resistência: glória por ter suas obras exibidas em espaço central na cidade e dedicado à cultura (audio)visual e resistência por permitir que profissionais das escolas públicas afirmem-se como produtores de experiências escolares vivas e criativas, combatendo as constantes críticas negativas a eles destinadas.

No entanto, a escolha por não manter as mesmas categorias todos os anos promove variações nas práticas cinematográficas experimentadas em cada contexto escolar.

A escolha dos organizadores da Mostra por promover variação-na-repetição pode ser sentida também nas categorias que se repetem ano a ano. Por exemplo, na categoria *Kino-Lumière* a primeira parte do enunciado seguiu igual, mas sofreu uma variação ao final; na II Mostra Kino Campinas, lia-se: “filme de um minuto com a câmera fixa buscando capturar algum acontecimento do cotidiano que revele a grandeza do ínfimo (Manoel de Barros descrevendo o Minuto Lumière)” e no ano seguinte, III Mostra, podia-se ler: “filme (...) que revele a grandeza do ínfimo, detalhes dos movimentos do mundo, como as luzes que transitam pelos corpos, objetos e lugares” e no último ano “filme (...) que revele a grandeza do ínfimo, (...) o Minuto Lumière terá que ser um filme mudo”.

A III Mostra Kino Campinas⁷, realizada nos moldes da II Mostra, ocorreu em 07 de dezembro de 2017, e teve duas novas categorias: a *Kino Bebê*: “Invente uma forma de trazer os bebês para a experiência do cinema na escola. Você pode entregar a câmera ligada nas mãos deles ou fixá-la em algum lugar ou de algum modo, de forma que os bebês possam interagir com a câmera livremente. Não se importe se está certo ou se está errado. Você estará trazendo algo novo para o cinema. O filme deve ter no máximo 2

⁷ <https://www.fe.unicamp.br/eventos/3mostrakino/paginas/apresentacao.html>



minutos” e a categoria *Kino Livre*: “Você tem feito experiências de cinema e produção de imagens na escola? Você já tem um filme pronto? Então mande seu filme. Esta categoria é livre, com apenas duas limitações: cada escola só poderá inscrever até dois filmes e os filmes não poderão ultrapassar 5 minutos”.

Pela descrição de ambas as categorias fica evidente a permeabilidade às demandas das escolas de maneira geral ao Programa *Cinema & Educação* que, naquele momento, finalizava o segundo ano de suas ações, tendo sido mobilizadas experiências de cineclube em duas dezenas de escolas municipais de Campinas, a maior parte delas de educação infantil, onde bebês fazem parte do cotidiano do trabalho educativo.

O limite estabelecido de um único filme “livre” por escola indicava, também, a expectativa de um grande número de inscrições, as quais, de fato, vieram a ocorrer. Foram 189 filmes inscritos no total; mais de 400 minutos de filmagens.

Das 24 inscrições institucionais de filmes na III Mostra Kino Campinas, 14 foram de escolas da rede municipal, 8 delas de educação infantil, bem como um dos dois produtores individuais inscritos é um profissional de escola municipal de educação infantil. No total, 95 filmes e mais de 250 minutos vieram de profissionais das escolas municipais de Campinas. Entre os 32 filmes selecionados para a sessão de exibição, estavam 20 realizados por profissionais da rede municipal, envolvendo 13 escolas.

Esses números são indicadores da enorme quantidade de filmes e filmagens que vêm sendo realizados nessas escolas, permitindo-nos afirmar que Programa e Mostra se potencializam mutuamente.

A IV Mostra Kino Campinas⁸, realizada em dezembro de 2018, trouxe 7 categorias de inscrição e algumas novidades em sua organização e regulamento. Estávamos chegando ao término do terceiro ano de implantação do Programa *Cinema & Educação* e, talvez por isso, as categorias trouxeram uma mistura das experiências anteriores: *Kino Lumière*, *Kino Carta*, *Kino Objeto*, *Kino Bebê*, *Kino Poesia*, *Kino Doc* e *Kino Livre*. A única novidade foi a *Kino Poesia*: “Inspirado num poema ou rap, de sua própria autoria ou não, crie um filme de no máximo 2 minutos”.

Ainda que seus nomes fossem os mesmos, os enunciados das categorias sofreram alterações com o intuito de, a um só tempo, dobrar ali enunciados de categorias anteriores

⁸ <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/iv-mostra-kino-e-viii-mostra-estudantil-de-cinema/>



e trazer provocações que levassem a novas experimentações com o cinema na escola. Por exemplo, a *Kino Doc*: “Procure uma pessoa que tenha uma boa história para contar. Enquadre a pessoa, fique ao lado da câmera e converse com essa pessoa sem mexer na câmera: você não vai aparecer na cena filmada. Seu filme deve ter até 5 (cinco) minutos”. Esta categoria circunscreveu uma forma de filmar que veio da categoria *Kino Eduardo Coutinho* da I Mostra Kino Campinas. Outro exemplo, a *Kino Objeto*: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis” (Manuel de Barros). Escolha um objeto que quer ser visto diferente. Faça um plano único deste objeto com a câmera parada e converse com este objeto para saber como ele quer ser visto. Este é seu filme, mas não esqueça que é deve ter 2 (dois) minutos”. Esta categoria traz novamente uma citação de Manuel de Barros, recurso que havia sido utilizado para a categoria *Kino Lumière*, também na I Mostra. Neste caso, a categoria sofre também uma mudança de ponto de vista, não mais o do afeto do objeto em um sujeito, mas do afeto do mundo em um objeto.

Outra novidade foi que esta Mostra foi organizada exclusivamente pela coordenação do Programa *Cinema & Educação*, sem a participação dos pesquisadores do OLHO⁹, tendo as inscrições e a divulgação deixado de serem feitas no domínio da Faculdade de Educação da Unicamp e passado para o domínio da Secretaria Municipal de Campinas, através do site Educação Conectada, onde também encontram-se as várias Coleções de filmes de curta-metragem¹⁰ curadas pelo Programa como apoio à ampliação de repertório dos profissionais da educação.

Tendo em vista o grande crescimento da produção de filmes nas escolas da região, a edição de 2018 limitou a quantidade de filmes que cada escola poderia inscrever na Mostra. O número máximo eram três filmes. O regulamento informava que, “se houver mais de três produções realizadas a serem inscritas, a escola deverá realizar uma curadoria indicando quais filmes irá inscrever, independentemente da categoria”. Sabíamos que algumas escolas produziam muito mais do que os filmes que poderiam inscrever na Mostra e queríamos, justamente, que a própria escola experimentasse a escolha de filmes que saíam da escola, qualificando a instância escolar como parte da seleção dos filmes que seriam exibidos no dia da IV Mostra Kino Campinas. Esta seleção interna possibilitou capilarizar e multiplicar os agenciamentos de desejos e de enunciados em torno das

⁹ Estes foram apenas convidados para serem membros do júri.

¹⁰ Estas Coleções possuem acesso público pelo link <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/acervo/>



imagens audiovisuais e a propagação do pensar estas imagens em diversas camadas do Programa e dos demais circuitos de produção audiovisual escolar da região de Campinas. Como resultado, em termos de participação de professores e escolas, o número geral de inscrições se estabilizou e a participação das escolas e de professores tornou-se mais equânime. Aumentou o número de participantes, mas não o de inscrições.

A V Mostra Kino Campinas, realizada no dia 03 de dezembro de 2019, também foi organizada pela equipe da coordenação do Programa *Cinema & Educação*, consolidando a aliança entre ambos. Esta Mostra manteve o mesmo texto de Apresentação da anterior, onde fica explícito que a qualidade do cinema feito nas escolas é medida também por aquilo tem qualidade educativa. Por isto, nele lemos: “partimos do princípio de que as produções colaborativas e horizontais entre educadores e estudantes possibilitam a emancipação dos sujeitos e por isso esta relação tem sido entendida como um importante critério de seleção das obras. Outros critérios, não menos importantes, são a inventividade e a fuga dos clichês, além da adequação da produção à categoria em que a obra será inscrita”.

Os princípios educativos definidos nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Campinas, bem como defendidos nas lutas dos docentes desta rede de ensino, modulam as escolhas dos curadores que selecionaram os filmes a partir das 8 categorias de inscrição, as mesmas do ano anterior acrescidas da *Kino Animação*: “Produza um filme de animação, em qualquer umas das modalidades, tendo no máximo 2 (dois) minutos”. Esta categoria reflete a reverberação muito positiva das oficinas de animação cinematográfica que vem sendo oferecidas pelo Núcleo de Animação de Campinas nas escolas com o apoio do Programa *Cinema & Educação*.

(Des)territorializando a aliança

Tanto a variação das categorias de inscrição, e das provocações que as acompanham, quanto a limitação no número de inscrições por escola, não indicam linearidade ou perspectiva de desenvolvimento ou progressão de um currículo de cinema na/para a escola. Tal como a própria implantação e propagação do Programa *Cinema & Educação*, estas ações operam na multiplicidade do ver-conversar-fazer das práticas cineclubistas. Estes mecanismos de propagação agenciam a organização das últimas edições da Mostra Kino Campinas e estas, por sua vez, mostram/agenciam os desejos e



os enunciados em circulação nas escolas, intensificando a propagação de múltiplas formas de se fazer cinema na escola ao apresentar esta variedade de filmes em uma única noite.

Neste sentido, podemos afirmar que o funcionamento do duplo agenciamento Mostra/Programa não se faz por uma planificação racional intencionada, mas pela permeabilidade sensível às contaminações múltiplas que seus mecanismos de efetivação propiciam. É preciso dizer, seguindo os escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015), que todo agenciamento vai criando um *território comum*, configurado, ao nosso ver, pelas categorias de inscrição e pelas regulações que visam a expansão do número de escolas e a variação dos estilos de cinema, e também *pontas de desterritorialização*, tendo nelas sempre *linhas de fuga*, pelas quais o próprio território criado pelo agenciamento foge e faz escoar suas expressões que se desarticulam.

Tendo em vista que há uma aposta forte em mostrar (Mostra) como agenciamento, pensamos que o *território comum* do encontro Mostra/Programa é ele mesmo produtivo para *linhas de fuga*, uma vez que mostrar uma variedade de filmes conjuntamente, sem hierarquias entre eles, amplia a possibilidade delas emergirem ali, uma vez que estão permanentemente presentes, mesmo que em virtualidade, nos espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2012) para ver-conversar-fazer aquelas e outras imagens e sons. É esta emancipação inicial, em que todos têm potência de provocar deformações e metamorfoses nas expressões e nos conteúdos dos filmes exibidos, que cada Mostra propõe. Neste sentido, podemos dizer que são menos importantes os acertos ou a adequação dos filmes, e mais importantes os desvios que estes fazem para forçar as categorias, e os filmes que nelas são inscritos e exibidos, a serem outras coisas.

Referências Bibliográficas

ÂNGELO, R.H.; ÂNGELO, F.H. (org.) Catálogo da 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-CINEOP. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

ÂNGELO, R.H.; ÂNGELO, F.H. (org.) Catálogo da 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-CINEOP. Belo Horizonte: Universo Produções, 2016.

ÂNGELO, R.H.; ÂNGELO, F.H. (org.) Catálogo da 13ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-CINEOP. Belo Horizonte: Universo Produções, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Kafka Por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



FRESQUET, A. (org.) Cinema e Educação: a lei 13006 – reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2016.

MIGLIORIN, C. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. (et al.) Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



A Formação de Professores na Produção de Vídeo Estudantil: Importância dos Cursos de Licenciatura se Abrirem para Novas Metodologias

Josias Pereira

Vânia Dal Pont

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prezado leitor, esse é um artigo, ensaio, experimental, com cara de relato de experiência. E por que não mudar os paradigmas que nos obrigam a escrever em um certo padrão e não nos permite criar? Sendo assim, contarei uma história para você.

Nas oficinas de produção de vídeo estudantil que realizo com professores de todo o Brasil, muitas vezes me deparo com uma pergunta:

– *Qual a vantagem de fazer vídeo com os alunos?*

E respondo esta questão, com outra pergunta:

- *Por que não fazer vídeo com os seus alunos?*

E percebo um olhar desconfiado do professor que responde não saber fazer vídeo com seus alunos. Educadamente, tento contribuir, informando que ele só não sabe fazer vídeo com os seus alunos, porque não teve em sua formação nenhuma disciplina que contribuísse com esta ação na sua prática docente. O professor confirma com leve sorriso no rosto, e eu retruco:

- *Imagine se na sua graduação tivesse uma disciplina que te ensinasse a fazer vídeo.*

O professor pergunta:

- *Qual o motivo das universidades e principalmente os cursos de licenciatura não debaterem e não ensinarem a usar a produção do vídeo no processo educacional?*

Nesta conversa percebo que não se pode de forma simples culpabilizar o professor por não saber fazer vídeo, pois se entende que essa ação vem antes do ser docente, pois sua raiz é encontrada na sua formação, ou seja, nos cursos de licenciatura. Debater videoaula é algo importante na nossa sociedade contemporânea e imagética, mas produzir vídeo como um processo pedagógico é algo novo, e que vem sendo gestado aos poucos dentro da academia.



Quando informo ao professor que fazer vídeo é uma ação democrática, eis que tenho a seguinte resposta:

- Pera aí, professor Josias, a escola é um espaço democrático, sim. Na minha aula, debato e converso com os alunos. Esse papo de que professor não dá espaço para os alunos é balela.

Então, reflito e reformulo o meu pensamento:

- Concordo professor, sim, a escola é um espaço democrático e muitos professores possibilitam que o aluno fale o que ele pensa dentro de um espaço e dentro de um momento que o professor seleciona. Porém geralmente o trâmite do tempo da aula não permite que o professor dialogue muito, pois é preciso dar segmento aos conteúdos já que vivemos um momento em que o conteúdo é necessário.

O professor concorda e continuamos o diálogo. O professor reclama da ditadura do conteúdo.

- Verdade, mas é o conteúdo que vai possibilitar o aluno entrar numa universidade, ter um nível superior e assim galgar posições futuras de trabalho, posições intelectuais, debater a sociedade, e repensar o mundo e quem sabe refazer o mundo. E os pais deste aluno pensam justamente que quanto mais conteúdo melhor, mais o filho irá aprender.

Chegamos então a um empasse:

- Será que as escolas estão realmente se organizando para fazer um mundo diferente do sistema ou estamos cada vez mais repetindo ações anteriores sem pensar muito no que estamos fazendo?

Para Piaget (1970, p. 53) “o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”. Refletindo sobre a afirmação de Piaget, questiono-me: o que estamos inovando dentro dos cursos de licenciatura? Estudamos gamificação? Metodologias Ativas? BNCC? Produção de vídeo estudantil? Robótica? Será que um aluno de licenciatura sai da graduação sabendo usar estas tecnologias? Será que nossos alunos estudam Neurociência ou ainda estão lendo os textos de Piaget e Vygotsky que foram lançados na década de 1970?

Recordo-me muito do mestre Freire (1989, p. 9), quando informa que “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, podemos refazer essa frase informando que produzir vídeo precede a leitura da palavra, e ensina o aluno a ler ~~o mundo~~, o seu mundo de forma diferente através da imagem.



Defendo que é a produção de vídeo estudantil leva para dentro da sala de aula muitos conhecimentos fora do currículo formal¹¹. E quando o aluno está imerso nesta ação, apresenta aos professores que a produção de vídeo estudantil é um grande “tema gerador”¹² tão defendido pelo mestre Freire:

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1993, p. 87).

O tema gerador tem justamente o objetivo de fazer o professor repensar o que ele está ensinando, e para quem ele está ensinando, pois infelizmente unificamos o aprendizado à uma mesma ação para todos. Porém, será que todos aprendem da mesma forma? Uma das vantagens da produção de vídeo estudantil, é possibilitar que o aluno utilize um pouco do conhecimento adquirido nas vivências e experiências que acontecem no seu dia a dia, antes da escola e utilizá-las dentro do processo da produção de vídeo estudantil. Dependendo do tema escolhido pelo aluno o professor pode perceber como eles internalizaram os signos do mundo que os cerca até aquele momento.

Claro que temos também os conhecimentos técnicos, que o aluno adquire de forma simples, mexendo em equipamentos, como o celular, por exemplo. A produção de um vídeo envolve conhecimentos técnicos que são subdivididos em: editar, gravar, planos cinematográficos, diafragma, profundidade de campo, narrativa, linguagem e exportação do vídeo. Esse aprendizado é empírico do aluno, pois é apenas técnico e somente isso não pode ser considerado produção de vídeo estudantil. Porém, quando essa ação é realizada dentro do espaço escolar com mediação do professor, passa a ter uma intencionalidade pedagógica, pois o professor de forma direta ou indireta, passa a dialogar com a tecnologia do fazer vídeo junto com os conteúdos formais e não formais do processo educacional.

Uma das ações da produção de vídeo com alunos, é justamente possibilitar o aluno a pensar sobre a sua realidade, proporcionado um olhar para si mesmo, como fruto de um meio social e cultural, e quando o aluno repensa que é fruto desse meio, sofre todas as ações psicológicas e sociais que esse meio o impõe.

¹¹ Alguns chamam esses conhecimentos de currículo oculto.

¹² Tema gerador: é uma fundamentação dialógica de troca de saberes e investigações.



Tenho uma observação empírica sobre a produção de vídeo nas escolas. Reforço que, é a minha visão sobre esse tema, pois não há ainda pesquisas que aprofundem isso, porém na minha perspectiva e do meu ponto de vista como pesquisador, percebo que a produção de vídeo estudantil é feita de modo significativo nas periferias das cidades brasileiras. Acho significativo que esta ação tenha emergido das periferias da realidade brasileira, pois é justamente quem não tem voz no dia a dia que mais produz vídeo dentro de um contexto educacional.

Tenho consciência de que tudo isso que digo e penso, é um juízo de valor, porém, um juízo de valor que tem um peso de mais de 15 anos de experiência com oficinas e capacitação docente em produção de vídeo estudantil nas escolas públicas brasileiras.

O fato das escolas de periferia estarem fazendo vídeo e discutindo a sua realidade, demonstra que os alunos querem falar. Outro ponto que percebo de modo empírico e com base no artigo Pereira e Mattos (2017), é que esses alunos de periferia querem debater a sua realidade.

Vivemos um momento social em que o vídeo passa a ser companhia de muitos adolescentes e crianças no mundo todo. Sendo assim percebemos que os alunos sofrem influências externas de sites como o *YouTube*, *Tik Tok*, *Vimeo* e *Reels*, dentre outros.

Com essa diversidade de plataformas os alunos aprendem a fazer vídeo fora da escola. Esses alunos entram na universidade e levam o “fazer” vídeo para o espaço acadêmico e principalmente para a Pós-Graduação. Esses cursos começaram a receber alunos que desejam pesquisar o que é produção de vídeo estudantil e a sua relação com a educação.

Quem sabe assim, fugimos do que eu já escutei de alguns professores:

- Produzir vídeo? Ele está aprendendo o quê? Esses alunos estão é brincando!

Então, calmamente explico que:

- O processo de fazer vídeo que deve ser pedagógico e não o vídeo final pronto, ou seja, o processo da produção do vídeo que é pedagógico e não o vídeo como produto.

O vídeo é um signo sincrético e como tal apresenta várias ações de linguagem interpretações, pois sai do significado que o aluno tem do mundo, do significado que ele internalizou ao longo dos anos, vivendo na escola e sofrendo ações sociais, da casa, da religião e do mundo. Esse aluno agora não é mais somente aluno do seu bairro, ele pode



ser considerado um aluno do mundo, pois ele aprende sobre o mundo todo através das redes sociais.

Depois que apresento essas ações muitos professores me perguntam assim:

- Mas qual a vantagem em fazer vídeo com os alunos, o que eles aprendem?

Informo que temos várias teses e dissertações de professores da Educação Básica apontando as vantagens de ~~se fazer~~ produzir vídeo estudantil, e respondo:

- Professor, no meu ponto de vista produzir vídeo na escola promove equidade, todos participam, aprendem brincando, inclusive os mais tímidos, no caso dos alunos pequenos ajuda a desenvolver a oralidade.

- Será professor? Até com os pequenos?

- Sim e tem mais. A vantagem é o desenvolvimento da criança por experiências de aprendizagens, oralidade, motricidade grossa e fina, coordenação motora, criatividade, além de se divertirem!

- E para os alunos maiores?

- Bem, chamamos de Metodologia PVE (Produção de Vídeo Estudantil), pois produzir vídeo incentiva o protagonismo dos alunos, ajuda a resolver alguns problemas pedagógicos, ajuda na criação coletiva do texto, criação do roteiro, afetividade, dentre outras ações.

Negar o poder da imagem dentro do processo educacional é um dos equívocos que a academia, que valoriza a palavra escrita, tem realizado. Enquanto a academia se fecha para essas ações, vemos na prática jovens se alfabetizando pela internet, especificamente pelo canal do *YouTube*.

Estamos em um momento de mudanças sociais e acredito que está na hora dos cursos de licenciatura repensarem o que estão ensinando. Para que futuro estamos ensinando? Será que estamos ensinando para o futuro? Para uma educação 5.0?

A Metodologia PVE (Produção de Vídeo Estudantil) é uma ação que apresenta aos professores como realizar vídeo com os alunos de forma técnica, básica, poética, educacional, cultural e social. Não é só produzir um vídeo, mas ampliar ações de educação formal e não formal.

Não podemos negar o vídeo dentro da escola e nem a força pedagógica do audiovisual, **ver** vídeo e nem o do **fazer** vídeo, ainda mais no momento de pandemia que estamos vivenciando, onde muitos alunos estão se alfabetizando com vídeos didáticos



feito por professores ou vídeos escolhidos pelos mesmos e postados em suas aulas remotas.

A escola não pode ficar presa em seus muros, acreditando que somente ela tem o conhecimento, e que assim dará o diploma para a pessoa poder se laurear no futuro e ser capaz de ensinar essas próximas gerações.

Esse artigo/ relato é um pedido para os coordenadores de curso de graduação, principalmente os coordenadores de curso de Licenciatura:

- Queria pedir que vocês repensem seus conteúdos! Não seria hora de conversar com os alunos da Educação Básica sobre como eles aprendem? Será que não seria interessante dialogar com os alunos e procurar entender como a produção de vídeo é uma realidade presente na vida deles?

Acredito que uma disciplina que ensine a fazer vídeo de forma pedagógica pode contribuir com os cursos de licenciatura utilizando a Metodologia PVE, capacitando esses alunos, futuros professores a ensinarem de forma diferenciada as próximas gerações. Segundo Dewey, "Se ensinarmos hoje da mesma maneira como ensinamos ontem, roubamos às nossas crianças o amanhã." (1944, p.167). Por isso, é importante esse o debate sobre a produção de vídeo estudantil, que já existe em alguns programas de Pós-Graduação que vem pesquisando essa ação pedagógica.

E quem sabe um dia, esta ação pedagógica se torna uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura?

O Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE) apresenta 8 ações que contribuem com a formação de professores e alunos na produção de vídeo estudantil, e uma delas é realizar cursos gratuitos para professores da Educação Básica. Um exemplo destes cursos é o de Metodologia PVE, que foi realizado no início de 2021, e contou com 300 professores do estado do Rio Grande do Sul.

Neste curso realizamos um formulário, onde perguntamos aos cursistas se eles achavam que aprender a produzir vídeo de forma pedagógica, como foi ensinado no curso de Metodologia PVE, poderia ter contribuído com sua prática docente, caso eles tivessem tido esse conhecimento na graduação. Analisando o formulário de respostas, conclui-se que 100% dos cursistas responderam que sim, e dos depoimentos apresentamos os mais representativos para este texto.

- Com certeza! Produção de vídeo é algo que as crianças amam. E a graduação precisa se atualizar, ensinar não apenas teoria.



- *Sim teria ajudado muito. Estar melhor preparada/capacitada para trabalhar vídeo com os estudantes.*

- *Já teria mais de meio caminho andado para quando fosse utilizar em sala de aula com os meus alunos. Ter acesso a esse conhecimento por quem tem o domínio é muito eficiente para o graduando.*

- *Sim. Porque se presta como um dispositivo/metodologia de aprendizagem dinâmico e riquíssimo de possibilidade*

- *Teria ajudado muito, pois é uma forma diferenciada de ensinar os alunos e os próprios alunos são protagonistas do seu aprendizado. Com as tecnologias ativas os alunos aprendem com produções próprias diferente da "educação bancária".*

- *Sim, principalmente na licenciatura, porque o conhecimento e uso de novas tecnologias digitais como a gravação de vídeos se torna uma ferramenta de ensino/aprendizagem nos dias atuais.*

Percebe-se que estes professores e professoras estão se capacitando para aprender a produzir vídeo, mas afirmam que seria muito mais prático se aprendessem isso no curso de licenciatura.

Finalizo informando que tenho o maior respeito pelos cursos de licenciatura, pois acredito na sua importância para a formação de um cidadão pleno em nosso país. Talvez por isso escrevo esse relato de experiência, que traz a história de vida de uma pessoa que tem CID 10 R46. 3 (dislexia) e CID 10 - R48 (hiperativo) e que com a ajuda da tecnologia conseguiu avançar nos estudos, trabalhar e até concluir o seu pós-doutorado. Acredito que outras pessoas também podem ser beneficiadas, quando a escola não utiliza apenas o conhecimento da memória e passa a debater com os alunos outras formas de aprendizado. Debater, repensar, reformular, refletir...

Infelizmente não tenho muitas boas memórias da minha época de estudante da Educação Básica na relação com os professores. Em uma destas memórias uma professora disse que eu era diferente dos outros alunos, pois eu nunca parava, vivia andando pra lá e pra cá, e que se me jogasse no lixo, o lixeiro não iria aceitar, de tão chato que eu era.

Hoje tenho consciência que sou hiperativo e devo ter dado muito trabalho para as minhas professoras. Porém como um ser que sente, que chora, que ri, era duro ouvir algumas coisas deste tipo.

- *Para de falar! Você não para um minuto.*

- *Fica quieto! Porque você não fica como os seus amigos, em silêncio!*



- *Por que seus irmãos são bons alunos e você é assim?*
- *Josias, fica quieto um minuto!*
- *Josias silêncio! Se ouvir sua voz mais uma vez, vou te tirar da sala de aula.*
- *Se você ficar em pé mais uma vez, te tiro da sala.*

Não culpo as professoras, pois foram ensinadas daquela maneira. Porém podemos fazer diferente para o futuro, aproveitando as múltiplas inteligências dos alunos dentro do processo educacional, e é nesta ação que a produção de vídeo estudantil pode contribuir.

Os coordenadores de cursos de licenciatura poderiam convidar alunos e professores que realizaram vídeo e no diálogo com eles, procurar entender a importância desta ação para os alunos. Inovar no processo educacional, não é apenas citar, copiar ou repetir a fala de um teórico, mas dialogar com o principal agente do processo educacional: o aluno.

Referência

- Dewey, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan Company, 1944
- Freire, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- MATTOS, Daniela Pedra; CHAVANTE, Eduardo; PEREIRA, Josias **A Tecnologia Na Prática Pedagógica: Ações Docentes Que Se Distanciam**. Vi Congresso Brasileiro De Educação;. 2017
- Piaget. Jean. **Epistemologia Genética**, São Paulo: Martins Fontes. 1970



Quando a Produção de Vídeo Cria “Os Invisíveis” Sociais

Lídia Santos

Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro

É possível trabalhar o audiovisual dentro dos temas propostos no Projeto Político Pedagógico da escola, o professor precisa de um pouco de criatividade para que a produção de vídeo possa fazer parte do seu projeto pedagógico. Cito como exemplo um dos trabalhos com o audiovisual, em que o tema do bimestre era “**Lugar de criança é na Escola**”. Com esse desafio debatemos com os alunos de como realizar essa ação em vídeo e pedagogicamente iniciei um pensamento de como essa ação ser pedagógica e colocar nela uma intencionalidade pedagógica como afirma Pereira e Dal Pont, (2018) quando afirmam que o professor precisa ter uma intencionalidade pedagógica no fazer vídeo com os alunos.

O audiovisual tem uma vantagem muito grande quando é usado, pois além de promover todo um processo pedagógico de construção do saber com o ato do “fazer” através das trocas entre os estudantes e o professor, também pode ser usado como material por outras turmas, como elemento de debate ou provocação.

Vale também lembrar que esses curtas podem e devem ser apresentados nas sessões do Cineclube da escola para todas as turmas promovendo dessa forma debates com os estudantes realizadores. Criando, assim, uma biblioteca virtual da própria escola o que alimentaria o próprio cineclube da escola.

Isso contribui para a diminuição de cartazes, que além de ser um desperdício de papel, são geralmente descartados. Ao contrário, o audiovisual é mais democráticos, pois pode ser armazenado em uma plataforma virtual e ser acessado e consultado por toda a comunidade assim como outras escolas. O Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil criou em 2019 o cineclube estudantil¹³ com mais de 150 vídeos de estudantes cadastrados no site. Essa ação ajuda a professores e alunos a conhecer outras realidades e debater os vídeos assistidos.

¹³ <https://wp.ufpel.edu.br/cineclube/>



É sempre bom lembrar que o produto final é o curta produzido através do protagonismo dos alunos, e o que temos que dar maior importância é todo o processo de construção junto aos alunos até chegar nele, como) o vídeo pedagogicamente vale pelo processo que ele apresenta e não como produto final, que por muitas vezes tem falhas de continuidade, de som ou baixa qualidade na captura da imagem. Para minimizar isso, auxiliamos e orientamos o processo de manuseio e técnicas básicas do equipamento para que esse material possa ser algo interessante para os alunos que no final desejam ver e enviar o vídeo para seus amigos. Depois da parte técnica estar em conformidade passamos para o segundo ponto fazer o aluno compreender bem o tema com pesquisa para que ele tenha acesso a informações fidedignas.

Dentro desse processo de construção do tema trabalhado em sala de aula temos as etapas que constituem a seleção do objeto motivador, que no caso pode ser uma imagem, uma poesia, música para início de debate. Também é fundamental que o professor respeite a dinâmica que a atividade apresenta.

Fazer audiovisual no espaço escolar é estar antes de tudo disposto a ouvir, sentir, receber, dar voz e construir coletivamente a visão de mundo imediata que cerca os estudantes. Como afirma Pereira e Janhke

Em muitos momentos a escola deveria apenas apresentar, deixar a curiosidade do aluno construir o conhecimento e pesquisar sobre isso. E a vantagem de se produzir vídeo é justamente essa, ele é um produto que aceita a autoria de um coletivo, incentivando a necessidade de compartilhar sentidos, e também pode contribuir para a exploração da linguagem escrita durante todo o processo. (2012, p37)

Como os autores informam o fazer vídeo aceita a autonomia de um coletivo e percebo isso na minha ação didática. Realizei uma dinâmica em que utilizei apenas as falas da tirinha. Pedi para que os alunos desenhassem as cenas que se encaixassem nas mesmas. Após isso, apresentei para os alunos a tirinha original.



Figura 1 <http://ryotiras.com>

Depois de debater sobre as falas extraídas da tirinha e imaginar como seriam as imagens que se encaixassem nelas, apresentei a tirinha original, na qual os alunos confrontaram as sugestões dadas pelos grupos.

A partir da tirinha original os alunos começaram a debater sobre as razões que levavam a termos crianças em situação de abandono nas ruas da cidade. Podemos observar que quase todos já haviam visto ou sabiam de algum caso de crianças que foram obrigadas, pelas circunstâncias, a deixarem as suas casas para morarem em situação de vulnerabilidade, na rua. Ressalto que minha escola é uma escola da periferia do município do Rio de Janeiro.

O próximo passo foi a utilização do laboratório de informática para acessar pesquisas sobre o tema em sites oficiais. Sempre é muito bom frisar a importância de se averiguar as informações que são lidas, pois elas ficam expostas servindo de veículo de informação para muitas pessoas. Essa ação é uma ação de currículo oculto que trabalhamos com os alunos pois

A produção de vídeo estudantil ajuda a criar o currículo oculto nas escolas, ou seja, ações onde alunos e professores debatem e aprendem além do conteúdo da sala de aula, mas voltado para o debate do mundo e ações da vida particular. (Pereira; Dal Pont; 2018, pg 88)

Como informa os autores o currículo oculto, ou não formal faz parte da metodologia de produção de vídeo estudantil. Percebemos que a criatividade dos estudantes é exercitada ainda mais em ter pela frente a tarefa de dar movimento à imagem proposta. Elas se dedicam em criar as cenas, escolher os atores e selecionar os papéis de cada um da produção. Nesta atividade os alunos pensaram no figurino e até nos pés sujos (eles sujaram os pés de propósito) para criação das pessoas de rua.

Podemos observar que os estudantes foram muito além da imagem estática proposta, pois acrescentaram outras ações para reforçar a invisibilidade da criança em situação de rua. Os alunos acrescentaram cenas, como, por exemplo, pessoas sorrindo fazendo uma selfie, um rapaz que tem a passagem interrompida pela perna de uma das crianças e que se quer olha para de quem seria a perna, simplesmente, pula a mesma, um pai com uma criança que enxerga as outras crianças, mas o pai não dá atenção, puxando a filha e por fim um empresário bem vestido e arrogante que quase pisa nas duas crianças. Essas situações foram criadas pelos alunos e debatidas sobre essas ações.

Percebemos que os alunos que estavam registrando com a câmera se preocuparam com uma decupagem quem apresentasse e passe emoção com imagens de close nos pés bem calçados do empresário em contraste com os das crianças abandonadas de chinelo, descalço e sujos. Durante a gravação ocorreram dois fatos inusitados:

1º - Ao passar um rapaz que fazia entrega de quentinha (na vida real), o entregador para e oferece uma refeição para os alunos, não percebendo que era uma encenação, ficção de um curta metragem.

2º - Logo em seguida uma senhora que queria levar os dois atores/estudantes para pagar um lanche. Mesmo falando para ela que eles não foram abandonados de verdade,

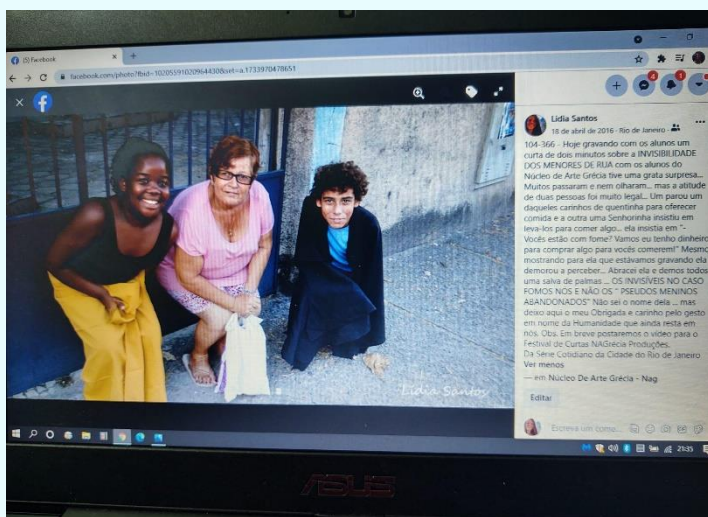


Figura 2 Senhora que desejou pagar lanche para os alunos

ela insistia e mesmo mostrando a câmera, o tripé e todos os alunos em volta com equipamentos ela continuava a insistir. Com muito custo ela viu que era uma encenação. Fizemos uma foto com ela, agradecemos o cuidado e o carinho.



Naquele momento percebemos que os invisíveis eram os que registravam a cena, e não as crianças. Depois desses acontecimentos e de gravarmos tudo, voltamos para a sala de aula, repensar tudo que foi vivido pelos alunos isso tudo é muito mais do que o simples currículo formal que a escola apresenta.

Uma das alunas questionou que a tirinha não mostrava a verdade, pois eles não ficaram invisíveis. Outro estudante levantou a questão que foram duas pessoas que durante as quatro horas se manifestaram e que ele percebeu que passaram muito mais do que duas pessoas que não se importaram com a situação. Os debates foram enriquecedores para a vida destes alunos que experimentaram na prática o que é ser invisível. Por fim, dois alunos sugeriram gravar uma nova história, agora incluindo os fatos ocorridos.

Os estudantes a partir desse exercício puderam, na prática, demonstrar que a imagem divulgada é uma escolha de quem a faz, pois não foram incluídas as cenas onde as duas pessoas interferiram no processo de gravação. Essas imagens foram descartadas para dar continuidade ao que já havia sido acordado entre o grupo. O vídeo é uma escolha estética dos seus realizadores e não um ponto de vista da verdade.

O vídeo em questão não tinha sido postado em nenhuma plataforma, sendo recuperado e lembrado por estar participando do grupo de pesquisa do Professor Josias Pereira da Universidade Federal de Pelotas/UFPel sobre a produção de vídeo estudantil de professores da Educação Básica, e da pesquisa do professor Gregório Albuquerque para o Dicionário de Verbetes. O link do vídeo ([Os invisíveis](#)).

Concluimos que a metodologia PVE contribui para várias ações dentro do espaço escolar tanto no currículo formal como o não formal, na parte social e cultural.

Finalizo com uma frase do mestre

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, 2002, p. 58)



Isso que a produção de vídeo proporciona, o debate entre os pares entre alunos e professores e principalmente entre alunos que juntos precisam chegar a uma solução para resolver um problema, fazer o vídeo. Aprendi muito ouvindo os alunos, seus medos e anseios e vendo suas alegrias ao exibir o vídeo.

Professores por mais que tenha medo e sim, da medo, mas faça vídeo com os seus alunos, você vai se surpreender, pois a alegrias dos alunos e a possibilidade de sair da educação bancaria é uma ação inovadora com a tecnologia. Bons curtas!

Equipe gravando





Referência

FREIRA, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002

PEREIRA, Josias. Dal Pont, Vânia. **Como Fazer Vídeo Estudantil na Prática da Sala de Aula.** Pelotas. Erdfilmes, 2018

PEREIRA, Josias. **Produção De Vídeos Nas Escolas Uma Visão Brasil -Itália - Espanha -Equador.** 1º Ed. Pelotas, Rs: Erd Filmes, 2014.

PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. **A produção de vídeo nas escolas: educar com prazer.** Pelotas: UFPel, 2012.



A Participação em Festivais Estudantis: Para Além da Competição

AMANDA MENDER

THAYSE MARTINS

IVANILDA ROSA¹⁴

EDUCAVIDEO – GRAMADO

RESUMO:

O presente artigo “A participação em festivais estudantis: para além da competição” aborda a forma como o Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo, realizado pela Secretaria Municipal da Educação de Gramado, no Rio Grande do Sul, trata a participação dos alunos e de suas produções de vídeo estudantil em festivais. O artigo faz uma retomada histórica da construção do Educavídeo, de projeto a programa institucionalizado, bem como da sua participação nos festivais - ampliado com o passar dos anos. Um segundo aspecto tratado no presente texto, é a importância e o impacto destes festivais na realização das atividades do programa, especialmente sobre os estudantes e na relação ganhar/perder/participar.

PALAVRAS-CHAVE: Vídeo Estudantil; Cinema Estudantil; Festival Estudantil; Educavídeo;

Introdução

O Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo de Gramado ingressou em uma fase de institucionalização das suas atividades em 2016, por meio de decreto municipal (GRAMADO, 2016). Com o decreto tornou-se um programa, garantindo a sua continuidade. A institucionalização levou a uma ampliação das atividades e a elaboração de uma proposta de reorganização do programa, visando à futura constituição de uma escola de cinema e a instituição de Gramado não apenas como sede de um dos maiores e mais antigos festivais de cinema do país, mas também como um polo de produção audiovisual.

Passos importantes para a institucionalização foram dados em 2017. Naquele ano, o programa foi beneficiado com a assinatura de um convênio entre o município e o Ministério da Cultura, por meio da Secretaria Nacional do Audiovisual. Por este acordo,

¹⁴ Amanda Menger é jornalista e professora de História, mestre em Educação e professora da rede municipal de ensino de Gramado e do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo/Gramado-RS. Thayse Martins é professora de Arte e professora da rede municipal de ensino de Gramado e do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo/Gramado-RS. Ivanilda Rosa é professora de Arte com especialização em Arte Terapia e professora da rede municipal de ensino de Gramado e do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo/Gramado-RS.



Gramado passou a ter um Núcleo de Produção Audiovisual (NPD). Os equipamentos recebidos são utilizados pelos alunos do programa (CONFIRMADA A VINDA..., 2017). Ainda em 2017, a equipe fez uma proposta de lei e de Estatuto, o que deverá ser retomado em 2019. O objetivo é garantir as bases legais para que o programa tenha vida longa e possibilitar a ampliação das atividades e do número de alunos atendidos, além de atividades junto à comunidade.

Neste processo de institucionalização, a equipe pedagógica do Educavídeo também focou em ações que dessem maior visibilidade ao programa. Entre elas a participação em eventos tanto da área educativa, como seminários e congressos, apresentando trabalhos científicos, e ainda a participação nos festivais estudantis, o que será abordado mais a frente.

A Trajetória Do Educavídeo

O Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo surgiu em 2011, ainda como um projeto, a partir da realização de um laboratório de produção audiovisual promovido pelo Instituto Claro. Inicialmente participaram 23 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, de três escolas da rede municipal de Gramado, orientados pela professora Denise Foss, na época coordenadora do programa Cultura na Escola, da Secretaria Municipal de Educação e mais três professoras: Ivanilda da Rosa, Roberta Merck e Giselle Gross. O laboratório fazia parte da plataforma pedagógica do Festival Nacional de Curtíssima Metragem – Claro Curtas. Foram realizadas atividades também em Porto Alegre e Santa Maria. Naquele ano foram produzidos quatro vídeos: “Futebol”, “O outro lado”, “Imaginário e Realidade” e “Volta e Meia”.

A partir de 2012 o Educavídeo se tornou um projeto da Secretaria Municipal da Educação, inicialmente realizado em quatro escolas: EMEF Dr. Carlos Nelz – CAIC, EMEF Presidente Vargas, EMEF Maximiliano Hahn e EMEF Mosés Bezzi. Os trabalhos eram realizados pelos alunos com orientações de professores da rede municipal usando celulares. Em 2013, o projeto passou a contar também com oficinas realizadas por profissionais de cinema. Já em 2014, estes profissionais passaram a integrar o corpo técnico do projeto, oferecendo suporte às ações pedagógicas e acompanhando as gravações. Aos poucos os equipamentos utilizados foram substituídos, passando de celulares para câmeras fotográficas.

O formato das aulas passou por mudanças ao longo dos anos. Em 2014, as escolas continuaram com núcleos para receber os alunos iniciantes, mas aqueles que já



tinham participado em anos anteriores foram chamados para compor uma turma diferente: o Avançado, com aulas sendo realizadas na ExpoGramado. Em 2015, todas as turmas passaram a ter aulas na ExpoGramado. Em 2016, no segundo semestre, as aulas passaram a ser realizadas na sede da Secretaria Municipal de Educação, onde permanecem até hoje. Em 2018, devido aos horários das aulas do ensino regular foi novamente aberta uma turma na EMEF Mosés Bezzi e em 2019, a previsão é de manter esta turma, que tem aulas em horário diferenciado das demais unidades da rede¹⁵, além das turmas dos módulos Iniciante, Intermediário e Avançado.

Os Festivais Estudantis

O Educavídeo desde a sua origem participa de eventos estudantis, sejam eles competitivos ou não. O entendimento da equipe é o mesmo desde as primeiras participações: os festivais são uma forma de divulgação das produções dos alunos, espaços de discussões sobre as produções, trocas de experiências e ainda uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoais.

Esta caminhada junto aos festivais ocorreu já no primeiro ano de institucionalização: em 2012 participou do Festival de Cinema Estudantil de Guaíba, no Rio Grande do Sul. Nos anos seguintes, manteve-se participando e muitas vezes recebendo indicações e premiações nos festivais de Alvorada (FECEA) e de Santa Maria (Cinest) (PREMIAÇÕES E EVENTOS, 2019). A partir de 2017, primeiro ano de trabalho como um programa municipal, o número de participações foi ampliada, passando para quatro festivais, os três anteriormente citados e ainda o Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (CBPVE). No entanto, o maior salto em termos de participação veio no ano seguinte, em 2018: dez inscrições, oito eventos selecionados.

A participação ampliada a partir de 2018 ocorreu por diversos fatores. Um deles foi a estruturação das turmas e a mudança do calendário de produção¹⁶, ocorrendo

¹⁵ As escolas da rede municipal, em sua maioria, destinam o turno da manhã para as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola Mosés Bezzi oferece turmas no período da tarde, desta forma o Educavídeo, que funciona à tarde e à noite, abriu turmas específicas na EMEF Mosés para atender a estes alunos em função do horário e também do deslocamento, já que é uma escola afastada da região central.

¹⁶ Até 2016, as turmas eram formadas no segundo semestre, logo após o Festival de Cinema de Gramado e produziam no primeiro semestre de cada ano, nem sempre havendo produções no segundo semestre. O não seguimento do calendário letivo (de fevereiro a dezembro) provocava evasão e descontinuidade de produções. A partir de 2017 as turmas passaram a ser formadas no início do ano e a fixação de um calendário de produções contemplando pelo menos duas sessões por ano, além de possíveis trabalhos para editais específicos.



junto ao ano letivo e oportunizando que cada turma tivesse pelo menos duas produções anuais (com exceção do Iniciante que produz somente no segundo semestre do ano), contribuindo desta forma para o crescimento do número de vídeos ao longo do ano. Além disso, a sistematização e as redes de contato feitas pelos professores do programa com outros professores através dos grupos organizados pelo CBPVE oportunizaram a divulgação de outros festivais e o interesse na participação por parte dos alunos do Educavídeo.

Importante salientar que o Educavídeo desde 2012 possui uma noite de divulgação de seus trabalhos no Festival de Cinema de Gramado. Inicialmente, o evento dedicado à exibição das produções dos alunos fazia parte da programação paralela do festival. Mais tarde, em 2014, a noite do Educavídeo foi incorporada à programação oficial do Festival de Cinema de Gramado e as exibições passaram a ser feitas no Palácio dos Festivais, nos anos anteriores tinham ocorrido no Teatro Elizabeth Rosenfeld, junto à Câmara de Vereadores (MENGER, 2017; DEZ CURTAS..., 2014; EDUCAVÍDEO NO FESTIVAL, 2013).

A noite do Educavídeo no Festival de Cinema de Gramado é o ponto alto das atividades do programa ao longo do ano e ela é voltada apenas às exibições do Educavídeo. Exatamente por conta da demanda de projetos e programas semelhantes ao Educavídeo, em 2013 foi criada a Mostra de Vídeos Estudantis. O evento era organizado pelo Educavídeo, recebendo inscrições de outros municípios do Rio Grande do Sul e convidados de outros estados. Foram realizadas quatro edições (2013, 2014, 2015 e 2016), com exibição de vídeos no Teatro Elizabeth Rosenfeld (PROJETO EDUCAVÍDEO..., 2013). A mostra não tinha caráter competitivo. Além disso, em 2016 foi realizado o 1º Seminário Cinema na Escola. O evento tratou de experiências envolvendo a produção audiovisual e a aplicação da Lei 13.006/2014 (FEIJÓ, 2016). Com as mudanças administrativas ocorridas em 2017 e uma reestruturação do programa as mostras e o seminário foram suspensos.

Em 2018, a partir de uma proposta feita pelo Clube das 5, de Alvorada, o Educavídeo deu início a uma nova mostra, porém com outro formato: o de intercâmbio. A intenção é realizar dois eventos por ano, com a exibição de produções do Educavídeo e do programa/projeto/escola convidada, com uma roda de debates e trocas de experiências posteriormente (EDUCAVÍDEO E CLUBE DAS 5..., 2018; MOSTRA DE CINEMA RECEBE..., 2019).



Ano/eventos	Filmes selecionados
2012	11º Festival de Cinema de Guaíba Crianças para sempre; A Festa de Aniversário Ela!?!; Mentres Insanas; Palhaçada Demoníaca; Super Esquadrão Kito;
2013	12º Festival de Cinema de Guaíba O Início; Desilusão amorosa;
2015	1º Fecea Quem é o lobo? ; Cindy Pop; O Tabuleiro; 9º Curta Cabo Frio O Tabuleiro; Canções de uma sonhadora; Cindy Pop; Revelações de Família; Troféu: A enrascada; Quem é o lobo?;
2016	15º Festival de Guaíba Memórias do Sr. Paulo; Ursinho da Vovó; 2º Festival de Alvorada A Volta do Tabuleiro; Memórias do Sr. Paulo; Foi Assim; Ursinho da Vovó; Até mais Soldadinho
2017	Cinest – Santa Maria Memórias do Sr. Paulo; Ursinho da vovó; O roubo do livro; 3º Fecea – Alvorada O Roubo do Livro; Será que o amor sempre vence?; 16º Cine Estudantil – Guaíba Para sempre você 2º Congresso Brasileiro de Vídeo Estudantil – São Leopoldo Memórias do Sr. Paulo; Ursinho da Vovó; O Roubo do Livro
2018	Mostra Curta 5 – Vitória da Conquista Foi Assim; Memórias do Sr. Paulo; 3º Festcine – Campo Bom Ursinho da Vovó; Foi Assim; 8ª Mostra Audiovisual Joaquim Venâncio (FioCruz) – Rio de Janeiro O Bosque; O Veneno; Memórias do Sr. Paulo; Festival do Minuto Mudo – São Leopoldo iSex; Game Over; Cinest – Santa Maria O Bosque; Game Over; 4º Fecea – Alvorada O Bosque; 17º Cine Estudantil – Guaíba O Bosque; 3º Congresso Brasileiro de Vídeo Estudantil – Vitória da Conquista O Bosque;
2019* (até junho)	9º Mostra Joaquim Venâncio (FioCruz) – Rio de Janeiro Adágio; Meninas Rebeldes

Tabela 1 Produções selecionadas por ano e festival. Elaboração: das autoras



A visão dos alunos

Com a crescente participação do Educavídeo em festivais estudantis, houve a necessidade de ouvir os alunos a respeito desta parte do trabalho, pois nem sempre os vídeos são selecionados e entre os selecionados pode não ter indicação ou conquista de alguma premiação, o que poderia levar os participantes a se questionarem sobre a qualidade de suas produções e/ou ainda gerar algum tipo de frustração e ser causa de evasão. Assim, os professores elaboraram um questionário com 10 perguntas e aplicaram o mesmo com a turma do módulo Intermediário¹⁷. Ao todo foram coletados 29 questionários, respondidos por alunos com idades entre 13 e 15 anos. Praticamente todos os alunos desta turma integraram produções que foram selecionadas para algum festival estudantil.

As primeiras questões eram de identificação dos alunos e o tempo de permanência no programa, além das produções feitas por eles que foram selecionadas para participação em festivais, se haviam sido indicados a alguma premiação e ganho esta premiação. Os alunos lembraram que os vídeos “O Roubo do Livro” e “O Bosque” foram selecionados para vários eventos, sendo “O Bosque” indicado para alguns prêmios como o de Melhor Produção no Festival de Cinema Estudantil de Alvorada (FECEA) em 2018.

A segunda metade do questionário se referiu a reação dos alunos por saberem da seleção, se no entendimento deles era importante participar dos festivais e se a não indicação ou recebimento de premiação poderia afetar a vontade de participar destes eventos. Muitos descreveram-se felizes e contentes pela seleção, ao mesmo tempo que envergonhados por terem que apresentar-se em público, outros ainda caracterizaram a sensação como de empoderamento e de orgulho por entenderem que a seleção era uma forma de reconhecimento público pelo trabalho realizado.

Os alunos, em sua maioria, apontaram que os festivais possibilitam a divulgação de seus trabalhos, além de conhecer os trabalhos desenvolvidos por outros estudantes em suas respectivas cidades e trocar experiências de produção. Eles também enfatizaram a importância de ouvir críticas sobre o que produziram e como podem

¹⁷ A turma do módulo Intermediário compreende um grupo de alunos que está ligado ao programa há pelo menos um ano, em alguns casos até três anos (a seleção para novos alunos, o módulo Iniciante, se dá a partir do 7º ano das escolas da rede municipal que aderem ao programa anualmente. O módulo Iniciante tem duração de um ano e o Intermediário de dois, mas em alguns casos pode chegar a três em caso de reprovação no ensino regular ou ainda porque até 2017, a seleção de novos alunos permitia o ingresso a partir do 6º do Ensino Fundamental.



aprender com elas, como observa a Aluna 21: “É muito importante mostrar nossos talentos para os outros e saber suas opiniões, não é só pelos prêmios que vamos participar”; a Aluna 15 apresentou um depoimento semelhante: “Se não foi premiado é porque devemos melhor, sempre podemos melhorar mais. Ao participar de um festival levamos o nosso trabalho para outras pessoas e ganhamos mais conhecimento, inspirações ao ver os trabalhos dos outros. Isso aumenta as nossas experiências”, afirma. O Aluno 15 disse ainda que “o que importa nesse processo é se divertir e produzir as histórias que queremos contar”, opinião semelhante a do Aluno 1: “é divertido participar e mostrar nosso trabalho para outras pessoas”.

As respostas dos questionários mostraram que a participação nos festivais deve ser incentivada, porque elas possibilitam o exercício de habilidades interpessoais que se estruturam a partir do processo. Entre as habilidades estão autonomia, os laços de amizade e de responsabilidade coletiva; o respeito à opinião de terceiros e o olhar crítico em relação as suas próprias produções e a de terceiros. As respostas mostram ainda um entendimento de que a experiência em si já traz conhecimentos e que isso é algo que agrega valor a sua vida pessoal. Além disso, fica claro pelas respostas dos alunos que eles já internalizaram questões referentes ao ganhar e perder e apresentam o entendimento de como a perda pode gerar frustrações, ao mesmo tempo em que este é um movimento decorrente da tentativa, como observado pela Aluna 7: “Vale a pena participar mesmo sem ganhar, porque o que vale é a experiência”, diz; expressão semelhante a da Aluna 10: “O que vale mesmo é a tentativa, nos divertimos do início ao fim”, garante.

considerações finais

A participação dos trabalhos de alunos em festivais de vídeo e/ou cinema estudantil devem ser ponderadas a partir de uma visão pedagógica. Isso deve ocorrer sendo o evento uma mostra competitiva ou não. É preciso questionar como e de que forma isso pode agregar na formação dos alunos. Muito mais do que uma premiação, as participações devem se pautar pelo quanto a experiência pode trazer de conhecimentos e de desenvolvimento pessoal aos alunos sejam eles ligados ao Educavídeo ou a outro projeto ou programa semelhante.

O que observamos é que a participação nos festivais pode ser um braço importante do trabalho. Programas como o Educavídeo têm como objetivo o incentivo de produção com linguagem cinematográfica aos seus participantes, especialmente adolescentes, possibilitando-os autonomia e controle de todo o processo criativo, desde a concepção das histórias até a sua edição. Os festivais estão em um momento posterior e exatamente



por isso, nem sempre ficam sob a responsabilidade dos adolescentes ou a eles é conferida pouca ação, muitas vezes apenas a de comparecer aos eventos em que foram selecionados ou de ajudar a propagar em suas redes sociais as produções.

A participação em festivais dentro de uma proposta com viés pedagógico deve contemplar questões importantes como a mobilização do grupo e sua organização para procurar os editais abertos, observação dos quesitos de classificação, a divulgação da participação (ou mesmo do vídeo em outros eventos e plataformas) e em um segundo momento, o de criar ou estabelecer parcerias para a realização de mais eventos voltados ao público estudantil e às comunidades onde os programas estão estabelecidos. O objetivo desta etapa da produção audiovisual estaria, assim como as demais, em buscar uma ação coletiva e colaborativa dos alunos, pois isso pode fazer com que os alunos possam desenvolver-se em aspectos que vão além do domínio técnico da linguagem cinematográfica e que serão levados para sua vida cotidiana, como a pró-atividade, a responsabilidade, a autonomia, o trabalho em grupo, entre outros.

Referências

ALUNO 1. Entrevista Aluno 1 Educavídeo. Gramado: questionário impresso, 2019.
ALUNA 7. Entrevista Aluno 7 Educavídeo. Gramado: questionário impresso, 2019.
ALUNA 10. Entrevista Aluno 10 Educavídeo. Gramado: questionário impresso, 2019.
ALUNA 15. Entrevista Aluno 15 Educavídeo. Gramado: questionário impresso, 2019.
ALUNA 21. Entrevista Aluno 21 Educavídeo. Gramado: questionário impresso, 2019.

CONFIRMADA A VINDA de equipamentos para o Educavideo. Prefeitura Municipal de Gramado. Disponível em:

<http://www.gramado.rs.gov.br/noticia/1280/confirmada-vinda-de-equipamentos-para-o-educavideo>. Acesso em 27 set.2017.

DEZ CURTAS do Educavideo serão lançados no Festival de Cinema. Rádio Gramado News. Disponível em:

<http://www.radiogramadonews.com.br/dez-curtas-do-educavideo-serao-lancados-no-festival-de-cinema/>. Acesso em 25 set.2017.

EDUCAVIDEO NO FESTIVAL de Cinema. **Gramado Site**. Publicado em 19 ago.2013. Disponível em: <https://www.gramadosite.com.br/noticias/autor:GramadoSite/id:118436>. Acesso em 25 set.2017.

EDUCAVÍDEO E CLUBE DAS 5 REALIZAM INTERCÂMBIO.

EDUCAVÍDEO. 2 dez. 2018. Disponível em:

<http://educavideogramado.com.br/educavideo-e-clube-das-5-realizam-intercambio/>. Acesso em 21 jun. 2019.



FEIJÓ, Laize. Projeto Educavideo tem programação dentro do 41º Festival de Cinema de Gramado. **M1 Notícias**. Postagem em 6 ago.2013. Disponível em: <http://www.m1noticias.com.br/m1/php/view.php?not=13119>. Acesso em 25 set.2017.

GRAMADO, Prefeitura Municipal. Decreto 097/2016, 20 de julho de 2016. Dispões sobre a Criação do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavideo no Município de Gramado.

MENGER, Amanda. **De projeto a programa: a trajetória do Educavideo – Escola de Cinema**. In: 2º Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (CBPVE). São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: <https://videoestudantil.com.br/livro-cbpve/>. Acesso em 21 jun. 2019.

MOSTRA DE CINEMA RECEBE ESCOLA DE CAMPO BOM. **EDUCAVÍDEO**. 26 abr. 2019. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/mostra-de-cinema-recebe-escola-de-campo-bom/>. Acesso em 21 jun. 2019.

PREMIAÇÕES E EVENTOS. **Educavideo**. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/premiacoes-e-eventos/>. Acesso em 21 jun. 2019.

PROJETO EDUCAVIDEO tem programação dentro do 41º Festival de Cinema de Gramado. **Gramado Site**. Publicado em 7 ago.2013. Disponível em: <https://www.gramadosite.com.br/noticias/autor:GramadoSite/id:118031>. Acesso em 25 set.2017.



Adão na Quarentena

Glaucia Bispo
Ciep Dr. Adão Pereira Nunes

A série “Adão na Quarentena” foi fruto de uma insatisfação provocada pelas tentativas de *anestesiamento* do tempo vivido. A escola (tradicional) presencial foi transferida aos meios virtuais sem um questionamento sério acerca da intenção colocada nos envios das atividades: para quem e para que enviamos as propostas? Todos têm condições de realizar o que estamos propondo? Os que possuem tem autonomia para realizar as propostas? As famílias têm condições de auxiliar, pedagogicamente, as crianças sob sua responsabilidade? Existem aparelhos suficientes na casa para que todos deem conta das suas demandas? E os que não possuem acesso à Internet? E as famílias que se viram em uma situação financeira mais delicada, do que o habitual, com a pandemia? Elas possuem estrutura emocional e disponibilidade de tempo para pensar nesse aprendizado virtual? Em suma, qual é o sentido da escola em um tempo em que ela não pode acontecer na sua plenitude? O mais importante é estudar, agora?

A escola que acontecia nos prédios, tão criticada por tantos que pensam e lutam por uma escola diferente e com mais qualidade, passou a acontecer nas redes sociais e nas inúmeras plataformas digitais disponibilizadas. Algumas famílias questionam a escola sobre: o ano letivo; as possibilidades de reprovação, a não aprendizagem das crianças e, especialmente, sobre um suposto “tempo perdido”. E, aparentemente, nada mudou.

Esse movimento de transição do espaço escolar presencial ao virtual nos pareceu uma espécie de *anestesiamento* por todos que produzem a escola. É como se não pudéssemos parar para pensar no que fazer e em como fazer. Continuar (re)produzindo a escola pareceu ter sido uma forma de *anestesiá-la* a suspensão temporal provocada pela pandemia. Esse tempo de distanciamento social nos provoca à uma reflexão séria sobre a crise atual e, ainda, uma busca de sentido para continuar um movimento escolar que perdeu, em alguma medida, o sentido aos que “ensinam”, “aprendem” e “assistem” a escola que acontece presencialmente no cotidiano.

A proposta de algumas unidades escolares é pensar em atividades que mantenham vínculos afetivos entre as escolas e as famílias. A intenção é produzir uma escola (virtual) que aproveite o tempo supostamente perdido para repensar-se enquanto escola e provocar reflexões nas famílias sobre esse tempo pré-pandemia, sempre escasso, agora, abundante, durante a mesma. Se a proposta é realmente manter vínculos, essas propostas não podem



ser obrigatórias às famílias, levando em consideração todos os questionamentos realizados acima, tampouco à escola. Lembremo-nos de que “a escola é feita de gente” (FREIRE, 2003), que também sente e sofre com as imprecisões e a ansiedade sobre o tempo que é e sobre aquele que virá. O esforço deve ser conjunto para a produção de *um melhor* neste período de incertezas e angústias. O “melhor” que nós podemos nos oferecer, nesta ocasião, é o estreitamento de vínculos, não somente com quem está longe, mas sobretudo com quem está perto de nós. Ouvir, contar e inventar histórias; rememorar brinquedos antigos e aprender novos; ouvir, cantar e dançar músicas; desenhar e pintar com o material disponível o que desejar. Foi a partir dos incômodos e das possibilidades colocadas acima que a proposta “Adão na Quarentena” surgiu.

Uma série de vídeos foi produzida com a participação de professores, que atuam em diversos espaços da escola, para que sugerissem às famílias, a partir do seu lugar de fala, o que poderia ser realizado em casa. Com essa ação, a escola afirma e orienta as famílias sobre a importância dos vínculos afetivos com quem está perto, sem perder de vista os ganhos pedagógicos que são adquiridos com a realização da referida ação.

O projeto audiovisual “Adão na Quarentena” definiu como seu público alvo as famílias dos alunos da escola, assim todas as produções seriam destinadas aos pais. Inicialmente o objetivo foi acolher as famílias que passavam pela quarentena em plena comunidade de Acari, uma das áreas de menor IDH da cidade do Rio de Janeiro, depois iniciamos um trabalho de resgate da memória afetiva dos pais e avós para que eles pudessem lembrar das brincadeiras de infância e assim revivê-las com seus filhos e netos possibilitando o estreitamento de laços familiares. Simultaneamente, produzíamos vídeos curtos para falar de Educação e como os pais poderiam auxiliar a escola nessa tarefa. Os vídeos eram elaborados com uma linguagem bem simples e objetiva e com uma curta duração e ao final as famílias eram convidadas a também produzir seus vídeos e compartilhar com a escola para que fosse possível trocarmos experiências durante o período.

A avaliação do projeto acontecia com o *feedback* das famílias e com a frequência com que os pais nos procuravam nas redes sociais para compartilhar suas experiências, o número de visualizações dos vídeos também foi um bom indicativo do alcance do trabalho. Ao final do ano letivo de 2020 fizemos uma reunião para avaliar o trabalho e percebemos que o alcance foi bom levando em consideração a questão socioeconômica do território, além disso os *feedbacks* positivos das famílias que puderam de forma lúdica e leve ajudar na Educação dos filhos na quarentena.



Acreditamos que esse projeto foi apenas o início de um projeto maior de vídeo produção para alunos e famílias para dar suporte ao trabalho escolar. Acreditamos que esse caminho é uma boa ferramenta para aproximar as famílias da escola.

Referência Bibliográfica

FREIRE, P. A Escola. **Nova Escola**, nº 163, jun-jul, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª Ed. –Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019. (*Coleção Leitura*)

PINHEIRO, M. R. **Retirar-se para dentro de si e o demônio da Acídia (tédio)**.

Disponível em: <<http://www.helenismo.uff.br/?q=node/38>>. Acesso 16 jun. 2020.



Aprendizagem Audiovisual na Prática Escolar da Educação Infantil

Raquel Greggio

Jessica Fernanda Barreto Honorato
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Josias Pereira

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

A sociedade vive em mudanças e os docentes devem incorporar essas mudanças sociais dentro do espaço escolar. Assim os educadores devem utilizar de todos os recursos tecnológicos disponíveis, cujos recursos apontam para uma nova alfabetização, a alfabetização audiovisual. A aprendizagem audiovisual está cada vez mais em ascensão, a difusão de conhecimento é uma das questões mais importantes que a comunicação propõe hoje para a educação. O professor não está preparado para trabalhar com o alto volume de informação que chega, pois, o mesmo não tem essa preparação em sua formação acadêmica ou em formações continuadas. Em nosso trabalho escolhemos a pesquisa qualitativa, foi realizado com 17 professores e auxiliares da educação infantil. Primeiramente foi realizado uma pré-pesquisa qualitativa, para compreender as necessidades dos professores. Após análises dos dados obtidos com o questionário, planejamos quais técnicas abordaríamos em nosso curso. O curso foi realizado on-line. O nosso curso proporcionou um aperfeiçoamento a estes educadores, os quais relataram que os conhecimentos adquiridos, veio ao encontro com o esperado pelos mesmos. Com isso concluímos que a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada sobre os recursos audiovisuais são de suma importância, auxiliando os profissionais no planejamento e execução de suas aulas.

Introdução

Estamos vivendo em uma sociedade de constantes mudanças e desafios, essas mudanças acompanham crianças e adolescentes para dentro do ambiente escolar, ampliando o conceito atual de educação. Quando se fala em inovação na educação pensamos logo em algo complexo, mas fazer inovação na educação não é somente utilizar novas metodologias, mas atualizar as já existentes, mudando a ação didática do professor.

As escola tem o papel de estimular o aluno a buscar novos conhecimentos, como relata o estudo de Pereira et al. (2018, p.210) a escola tem hoje a possibilidade de não ser apenas reprodutora e/ou consumidora de imagens. A ela cabe estimular o aluno a criar e buscar novos conhecimentos, apropriando-se deles com e através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).



A sociedade vive em mudanças e os docentes devem incorporar essas mudanças sociais dentro do espaço escolar. Assim os educadores devem utilizar de todos os recursos tecnológicos disponíveis, cujos recursos apontam para uma nova alfabetização, a alfabetização audiovisual. O educador munido das modificações presentes na sociedade deve procurar superar os desafios ideológicos presentes no sistema educacional, inovando, buscando novos caminhos em prol de favorecer ao desenvolvimento humano de forma crítica e reflexiva (Perin e Malavasia, 2019).

O conhecimento de novas estratégias pedagógicas vem se tornando primordial, fazendo com que o educador reconstrua suas práticas pedagógicas, utilizando de recursos inovadores (Cicuto; Mirana e Chagas, 2019). Muitos desses recursos vêm a partir da implementação da tecnologia.

Com as mudanças sociais alunos desde a tenra idade já utiliza diversos aparatos tecnológicos, sendo assim temos alunos nativos digitais, que se encantam facilmente pelas tecnologias, porém, nossas escolas ainda utilizam em sua grande maioria o modelo tradicional de ensino. Como salienta Pereira

Sabe-se que o sistema educacional tem sustentado uma tradição conteudista e normatizadora, centrada no professor e na aferição da quantidade de informação absorvida pelo aluno, colocando-o na posição de sujeito passivo. Esse modelo de educação que privilegia o conteúdo – muitas vezes desconectado à realidade do educando – em detrimento às práticas de ensino autônomas e criativas, muito serviu à Era Industrial na qual o acesso à informação era restrito e a especialização do trabalho tinha fundamental importância. (2018 p.211).

O inovar em educação é reavaliar o papel do educador e do aluno no processo de aprendizagem, os educadores têm que estar em constante atualização e construindo competências para trabalhar com os novos recursos tecnológicos, quando fizemos a pesquisa prévia de nosso público, tínhamos o objetivo de saber como eles compreendiam a inovação e a utilização da linguagem audiovisual e como já utilizavam em sua sala de aula. Pois como podemos analisar na matéria escrita por Amelia Hamze (2020) ela relata que quando o professor constrói competência e habilidade para trabalhar com recursos tecnológicos, ele enriquece o contexto que está trabalhando, e os meios audiovisuais hoje já deixaram ser apenas uma ferramenta didática, eles demandam interações continuadas, visando à criação de novas mensagens e informações.

O mundo é mediado por imagens e sons, sejam fotografias, ilustrações, expressões plásticas, vídeos, filmes e músicas, estes elementos fazem parte do cotidiano desta



geração e chegam aos lares e à cognição das crianças muito antes de irem para a escola (FRANCO, 2013). Em nossas escolas podemos observar o ensino tradicional, utilizam muito o lúdico para o ensino, com o uso das televisões e materiais recicláveis, porém não se tem suporte para outras tecnologias, os quais os alunos muitas vezes já têm em suas casas. Falta capacitação docente na área tecnológica para uso didático, já que usar a tecnologia no seu dia a dia difere do uso da mesma de forma pedagógica.

A aprendizagem audiovisual está cada vez mais em ascensão, a difusão de conhecimento é uma das questões mais importantes que a comunicação propõe hoje para a educação. Para o autor Martin-Barbero, no nosso sistema escolar, constata-se que não só existe o preconceito com relação à oralidade cultural, como também com relação à cultura audiovisual: uma atitude defensiva diante do desafio de reconhecer um novo ecossistema comunicativo, no qual emerge outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender. (MARTIN-BARBERO, 2000, apud PIRES, 2010, p. 283).

Com o cenário atual trazido pela pandemia do COVID-19, mostrou a importância de estarem inovando a forma de repassar os conhecimentos, com as escolas físicas fechadas os meios de comunicação virtual nunca foram tão utilizados, isso abrangendo todos os níveis da educação. Os educadores, em sua grande maioria, estão se reinventando e tendo o papel de ensinar não somente seus alunos, mas ensinar os pais como aplicar as atividades propostas por eles. Ele precisa estar disposto a refletir, pesquisar e conduzir questões imprevistas que podem surgir no decorrer das ações, acrescentando conhecimento aos saberes que o educando traz consigo. (Pereira et al, 2018).

O CIEB (Centro de Inovação para a Escola Brasileira) fez uma pesquisa sobre as estratégias do ensino remoto pelas secretarias de educação, onde nos trouxe dados bem preocupantes, pois 10 dias após o fechamento das escolas 63% das escolas não tinham estratégias de ensino remoto a serem adotadas até o momento. A grande maioria das secretarias estaduais (60%) afirmou não contar com um processo mais estruturado para proporcionar a aprendizagem remotamente (plataformas on-line, disponibilização de videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais). No âmbito municipal cerca de 40% não utilizam nenhum recurso tecnológico, com isso dificultando ainda mais a implementação das aulas remotas.

Quando falamos em ensinar remotamente, nos deparamos com algumas dificuldades de ensino aprendizagem, gerado pela falta de intimidade com o ensino



remoto, nos mostrando que precisamos estar em constante aperfeiçoamento com as formas de ensinar, com Kochhann, Omelli e Pinto (2007, p. 05) asseveram que, “[...] os profissionais da educação com certeza foram formados na prática tradicional e por isso, tendem a educarem como foram educados, já que um novo projeto de educação é sinônimo de trabalho árduo, exige o rompimento com a acomodação [...]”.

A realidade de estruturas, materiais pedagógicos e conhecimentos, não possibilitam o professor trabalhar com as ferramentas e recursos do audiovisual. O professor não está preparado para trabalhar com o alto volume de informação que chega, pois, ele não tem essa preparação em sua formação acadêmica ou em formações continuadas. Esta realidade foi observada no trabalho de Pereira e Mattos (2020, p.10). na nossa pesquisa os professores relataram que:

Sou do tempo que o professor e o quadro em sala de aula era o que bastava. Pensei assim até pouco tempo... não tinha noção do quanto eu precisava me rever enquanto docente...hoje acredito que o professor é um mediador de conhecimento, não é mais a fonte absoluta do saber.(...) A pandemia me trouxe muito trabalho, muito mais pelo meu despreparo e resistência em admitir que “ minhas verdades” precisavam ser reavaliadas, bem como minhas aulas. Professora 2

Em três meses utilizei mais recursos tecnológicos do que nos 23 anos de trabalho como professora municipal e estadual. Vim de outro tempo. Sempre me senti despreparada...não me imaginava atravessando aquilo que eu tinha como verdade absoluta. Ao assistir as gravações das minhas primeiras aulas, tive vontade de trocar de profissão... não queria, como aluna assistir aulas como aquelas que só o que tinham de diferente era uma Plataforma...aulas cansativas. Chorei... estudei, fiz pós graduação para ministrar aquelas aulas? Foi um sofrimento. Mas aprendi muito. Primeiro fui “aprender” a planejar e estudar meu planejamento... aquelas perguntas do magistério dos anos 90 fizeram toda a diferença: Por quê? Para quem? Como? Ganhei alma nova. Aprendi a aprender. Tem sido desafiador. Mas em junho de 2020, posso dizer que eu gostaria de ser aluna de mim mesma. Professora 4

Os relatos mostram a mudança da prática docente fazendo com que a utilização da metodologia ativa para estimular os alunos vem sendo usada em todos os ambitos educacionais, como ressalta Berbel (2011, p.28) que estas metodologias podem favorecer a autonomia, incluindo o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, tendo o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.



A avaliação da aprendizagem requer muito mais que a forma tradicional de avaliação, como trazido por Barbosa et al. (2019, p.376) avaliação mediadora traz uma forma justa e eficaz de avaliar o aprendizado do aluno no ambiente de ensino a distância, pois ela acompanha seu aprendizado no decorrer do curso, sem constrangimentos ou tensões.

Quando buscamos conhecimento e novas formas de aprender e ensinar entendemos que podemos fazer a diferença na vida daqueles que por nós são assistidos. Pois a escola deve ser um espaço para a formação plena do cidadão. Porém muitas vezes deixa de lado áreas do conhecimento como o audiovisual, que já está inserida na cultura do aluno.

Saliento que esta nova etapa que estamos vivendo, vai proporcionar e enfatizar mais ainda a necessidade de aprendermos mais sobre a inovação da educação, suas aplicabilidades e seus recursos, pois os educadores terão que se inovar para que os conteúdos propostos sejam efetivamente aprendidos pelos educandos.

Com isso escolhemos fazer o minicurso em uma instituição de educação infantil, onde sabemos que existe maior dificuldade entre os docentes para trazer diversidade, novidade e inovação na educação infantil.

METODOLOGIA

Em nosso trabalho escolhemos a pesquisa qualitativa, que segundo Moresi (2003, p. 8) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Observando, descrevendo, interpretando e atribuído significado ao processo.

Esta pesquisa é dividido em várias abordagem, nós escolhemos o estudo de caso, que o autor Moresi (2003, p.10) trás que é:

O circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.



O nosso estudo de caso foi realizado com 17 professores e auxiliares da educação infantil do Centro de educação Infantil Criança Feliz do município de São Miguel do Oeste.

Primeiramente foi realizado uma pré-pesquisa qualitativa, para compreender as necessidades dos professores (futuros alunos do curso). Sendo assim, foi encaminhado um questionário utilizando a plataforma Google Formulários (07/10/2020), para que eles respondessem de forma assíncrona os conhecimentos que eles esperavam ter com o curso sobre técnicas Audiovisuais e quais já utilizavam. Após análises dos dados obtidos com o questionário, planejamos quais técnicas abordaríamos em nosso curso em função da necessidade dos alunos, os quais foram: opções de programas para edição de vídeos (KineMaster e Movavi), técnica de enquadramento, narrativa, decupagem, Chroma-key e avatar.

O curso foi realizado on-line, divididos em dois momentos (duas horas cada) utilizando a plataforma do Google Meet para ministração.

No dia 09/10/2020 foi criado um grupo de WhatsApp no qual utilizamos para nos comunicar com os participantes, em seguida no dia 13/10/2020 disponibilizamos vídeos da plataforma do Youtube, alguns feitos pelo nosso orientador e outros tutoriais de utilização dos programas (figura 1), disponibilizamos o links para acesso ao contudo na integra:

- A- <https://www.youtube.com/watch?v=uudlgegJbCQ&feature=youtu.be>
- B- <https://www.youtube.com/watch?v=V5-PHJ9ihXM&feature=youtu.be>
- C- <https://www.youtube.com/watch?v=p4DdZE2oIUA&feature=youtu.be>
- D- <https://www.youtube.com/watch?v=sN-WRoENo-Q>
- E- https://www.youtube.com/watch?v=V8dT9Nn6z8M&list=PLZYBNvBOQtZ8_gxe_fyf8O3Gr9VsBpoG1S&index=6
- F- <https://www.youtube.com/watch?v=xnjqpbFsnZM>



Figura 1: Vídeos disponibilizados para os alunos : A) Narrativa, B) Decupagem, C) Enquadramento, D) Tutorial Kinemaster, E) Tutorial Chroma-Key e F) Tutorial Movavi

Foi realizado um encontro síncrono com os participantes no dia 20/10/2020 das 09:00 às 11:00 horas:

1º Momento: Passamos um pequeno vídeo, no qual nos apresentamos utilizando as técnicas e linguagens audiovisuais (Figura 2), vídeos disponíveis no link: https://drive.google.com/drive/folders/1x-wNJ7b0rzzwhWHSsi1k201PTIk9k4b_?usp=sharing

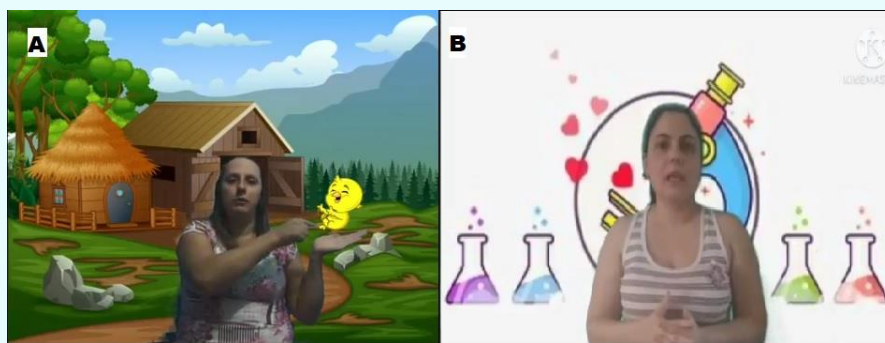


Figura 2: Vídeo de apresentação - A) Apresentadora Raquel B) Apresentadora Jessica

2º momento: Apresentação em PowerPoint de fundamentos teóricos sobre os temas enquadramento, narrativa, decupagem, Chroma-key e avatar, após realizamos uma roda de conversa com os participantes para tirar dúvidas.

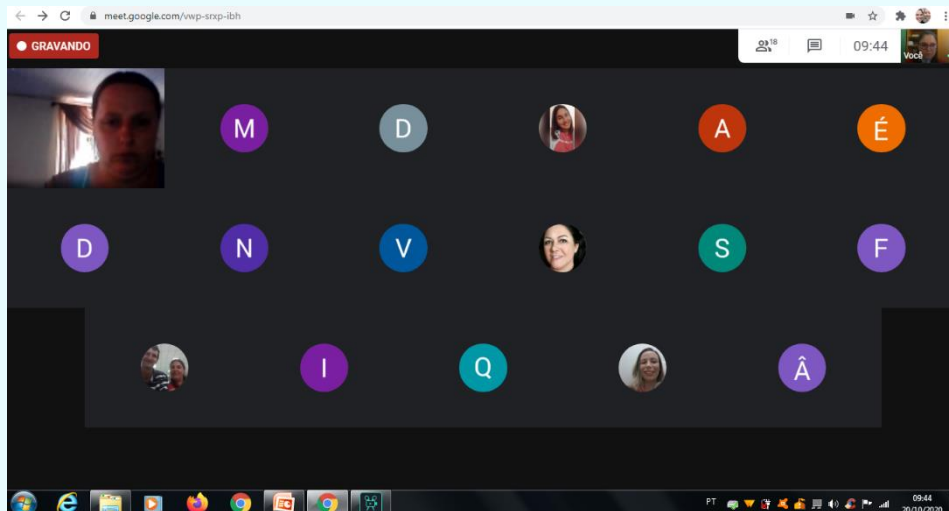


Figura 3 – Apresentação dos participantes.

3º momento: apresentamos uma proposta da atividade prática na qual as participantes deveriam fazer um pequeno vídeos utilizando apenas 5 fotos (figura 4), para que elas treinassem as técnicas e tirassem duvidas, tiveram 20 minutos para elabora-los e manda-los via WhatsApp, para que todos pudéssemos assistir e fazer a troca de ideias e dificuldades, disponibilizamos 5 deles no link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oD1-rgR3PX1HP-wUcsjmQwo2SMnJ8ycM?usp=sharing>

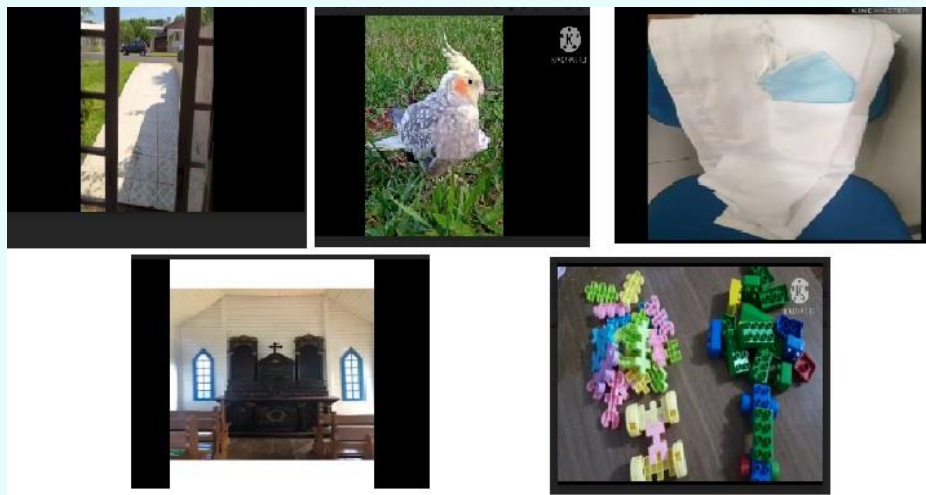


Figura 4: Vídeos produzido com 5 fotos

4º momento: Encaminhamento da atividade assíncrona, na qual elas tiveram que elaborar um vídeo com no mínimo 10 fotos as gravações, está atividade teve o objetivo de fazer

com que elas percebessem a diferença de poder contar uma história com mais tempo ou maior número de imagens.

5º momento: Considerações finais.

Realização do momento assíncrono realizado do dia 21 ao 26/10/2020:

Este período as participantes tiveram para elaborar e enviar os vídeos, as apresentadoras ficaram disponíveis para auxiliar no que fosse necessário para execução da tarefa. Disponibilizamos 6 dos vídeos produzidos nesse período (figura 5), os demais não foram disponibilizados devido aos direitos de imagem.

Link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1hq5ehkZtalmi-F3XBmkz08HbDg07ybF8?usp=sharing>

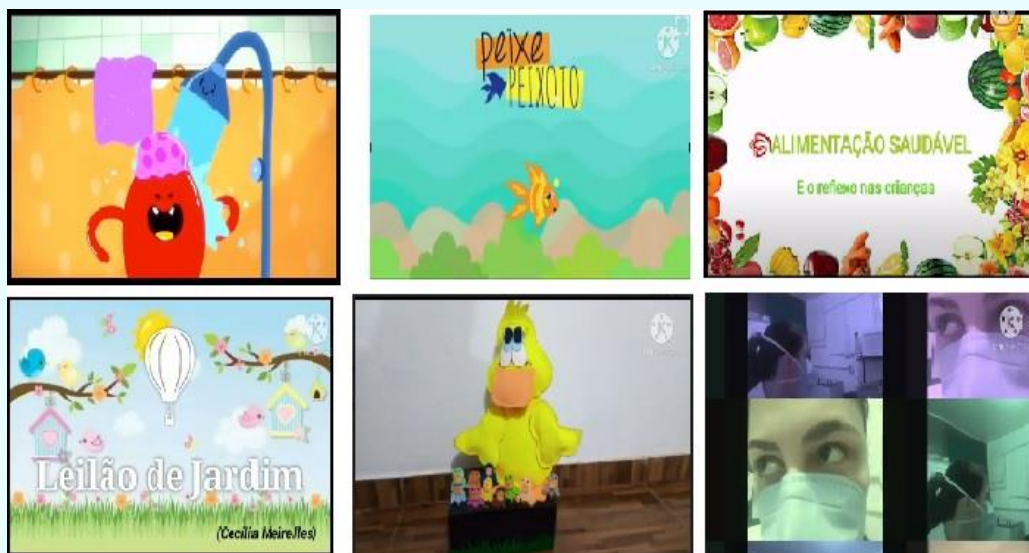


Figura 5: Vídeos produzido com 10 fotos

Foi realizado um encontro síncrono com os participantes no dia 27/10/2020 das 09:00 às 11:00 horas:

1º Momento: Roda de conversa, no qual compartilhamos os conhecimentos, escutando das participantes, suas opiniões sobre o curso e sobre a utilização da tecnologia em suas práticas escolares.



2º momento: Responderam um questionário utilizando a plataforma Google Formulários avaliando o curso e os conhecimentos adquiridos, esta avaliação foi anônima, pois queríamos que as participantes se sentissem a vontade ao responder (figura 6).

Avaliação

Este questionário visa avaliar o Encontro de Formação na Inovação na educação: Aprendizagem audiovisual na prática escolar da educação infantil.. Pretende-se a partir deste, tornar visível, caracterizado e mapeado os pontos em que alcançamos os objetivos e àqueles em que precisamos melhorar, de modo que seja possível o encaminhamento de soluções para a melhoria de futuros encontros.

Os conhecimentos adquiridos no curso foi satisfatório? Eles irão te auxiliar em sua de sala de aula? *

Texto de resposta longa

As apresentadoras demonstraram domínio suficiente dos assuntos abordados? Comente.

Texto de resposta longa

Como você avalia sua participação no curso? *

Texto de resposta longa

Coloque aqui suas sugestões, assim visando melhorar a qualidade do curso:

Texto de resposta longa

Figura 6- Avaliação Final do curso

3º momento: Vídeo de despedida feito pelas apresentadoras. Link: <https://drive.google.com/drive/folders/1y4R-SARzVgaepFuaOPSndczxk-jRoVk?usp=sharing>

Nesta entrevista podemos observar a importância que o curso teve para as professoras, pois quando questionadas sobre os conhecimentos adquiridos e sua utilização em suas práticas pedagógicas, todas avaliaram que o curso foi satisfatório, segue algumas respostas:

“Sim, atualmente vivemos um momento atípico na educação infantil, no qual se faz presente o trabalho remoto, sendo assim, a sala de aula é virtual. Os conhecimentos abordados são muito importantes para esse trabalho EAD, foram abordadas ferramentas de construção de vídeos relevantes.” Professora 1.

“Foi satisfatório e com certeza irão me auxiliar em sala de aula” Professora 2



“Os conhecimentos adquiridos são satisfatórios. Irão me auxiliar na prática pedagógica.” Professora 3

Percebemos na fala dos alunos a importância da capacitação na área audiovisual, com isso auxiliando a prática pedagógica, principalmente em tempos de ensino remoto.

Em relação à avaliação do domínio de conteúdo das apresentadoras, tivemos a unanimidade falando que sim, segue algumas respostas:

“As apresentadoras foram claras e objetivas em suas explanações e conseguiram nos auxiliar e tirar as dúvidas que surgiram no decorrer da formação.” Auxiliar 1

“Sim, estavam preparadas para nos orientar na utilização das ferramentas, passando confiança, efetivando a aprendizagem.” Professora 4

“As apresentadoras demonstraram um excelente domínio dos conteúdos, apresentando-o com clareza.” Professora 5

“Com certeza, aprendi muito com elas, senti segurança e conseguiram passar de forma clara toda a proposta da formação.” Auxiliar 2

Estes relatos mostram a importância da capacitação das apresentadoras sobre os conteúdos do curso, com isso conseguimos passar para os nossos alunos do curso as práticas necessárias para produção audiovisual.

Quando relataram as sugestões para melhoria da qualidade do curso, foi salientado a falta do presencial pelas participantes, vindo de encontro com as dificuldades sentidas por nós. Salientamos que esta nova etapa que estamos vivendo, nos proporcionou enfatizou mais ainda a necessidade de aprendermos sobre o audiovisual, suas aplicabilidades e seus recursos, pois os educadores estão se inovando para que os conteúdos propostos sejam efetivamente aprendidos pelos educandos.

Conclusão

Sabemos que a decisão de aderir ao uso de novas tecnologias, ou a qualquer outra metodologia inovadora no ambiente escolar é uma tarefa difícil, principalmente porque os professores em geral têm receio de “perder” o controle da aula. De acordo com Borba e Penteado (2003, p.56). “as inovações educacionais, em sua grande



maioria, pressupõem mudança na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso de tecnologia informática”.

A escola não tem conseguido acompanhar, em sua grande maioria, todo esse avanço tecnológico, a modificação do contexto educacional para inserção das tecnologias traz consigo a necessidade de professores e educadores repensarem suas práticas pedagógicas bem como a metodologia das suas propostas de trabalho.

A produção de aulas remotas, consequência da pandemia, nos trouxe a realidade do despreparo estrutural e pessoal da educação, assim fazendo com que todos tivessem que se aperfeiçoar e buscar conhecimento para realização de qualidade das mesmas.

O nosso curso proporcionou um aperfeiçoamento a estes educadores, os quais relataram que os conhecimentos adquiridos, veio ao encontro com o esperado pelos mesmos. Com isso concluímos que a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada sobre os recursos audiovisuais são de suma importância, auxiliando os profissionais no planejamento e execução de suas aulas, tornando-as mais interativas e atrativas, assim formando um conhecimento efetivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, JRS ; et al. (Re)Significando A Avaliação No Ensino Ead Pela Mediação Docente. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 368-377, maio 2019. ISSN 2595-1386.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORBA, M. C. **Uma revisão crítica da produção pós-doutorado**. UNESP – Rio Claro, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/33KV7k7>. Acesso em: 14 out. 2019.

BORBA, M.C; PENTEADO, M.G. **Informática e educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Edição 2017. Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://bit.ly/2Qn3gXU>. Acesso em: 20 jun. 2019.



CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Pesquisa **Analisa Estratégias De Ensino Remoto De Secretarias De Educação Durante A Crise Da Covid-19**. 2020.

CICUTO, CAT; MIRANDA, ACG; CHAGAS, SS. Uma abordagem centrada no aluno para ensinar Química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos. **Ciênc. educ.** Bauru 2019.

FRANCO, C. de P. Understanding digital natives learning experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.643- 658, 2013.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

HAMZE, A. **LINGUAGEM AUDIOVISUAL E A EDUCAÇÃO**. Acesso em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/linguagem.htm>. Acessado em: 09 de out. 2020.

KOCHHANN, A; OMELLI, C; PINTO, HA. A Prática Interdisciplinar na Formação de Professor: uma necessidade paradigmática. **Colóquio da UEG**, Laranjeiras 2007.

MATTOS, D. P.; PEREIRA, J. **O Impacto do Aumento dos Recursos Digitais na Didática Docente- Metodologias Para Além da Pandemia**. VII Conedu– Congresso Nacional de Educação; 2020.

MORAN, J. M.; BACICH, L. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORENIS, E. **Metodologia da pesquisa**. Universidade Católica De Brasília – UCB, Brasília, mar. 2003.

PEREIRA, J. **A produção de vídeo estudantil na prática docente: uma forma de ensinar**. Orientadora: Tania Maria Esperon Porto. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel. Pelotas, 2014. 220 f.

PEREIRA, J.; KOVALSKI, A.; SILVA, J. A.; BRIGNOL, J. M.; LINO, V. P. J. **A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem**. REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO, v. 4, p. <http://200.129.>, 2018.

PERIN, Conceição Solange Bution; MALAVASI, Silvana. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 98-112, jan. 2019. ISSN 2447-8288.



PIRES, E. G. **A experiência audiovisual nos espaços educativos:** possíveis interseções entre educação e comunicação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PISA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2012. Disponível em: <https://goo.gl/3bqivb>. Acesso em: 21 out. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



As Mídias a Serviço da Educação, um Desafio para Gestores com Visão no Futuro

Zoraya de Mattos BASCHI¹⁸

Universidade Federal de Pelotas/UFPeL

RESUMO: Este artigo versa sobre uma experiência vivenciada com alunos do terceiro e quarto anos do ensino fundamental, de uma escola da rede pública da periferia da cidade de Pelotas no ano de 2014. A ideia partiu da necessidade de incluir-se as tecnologias no processo pedagógico e concretizou-se com um convite da Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com a Universidade Federal de Pelotas, para a participação da Escola no Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas, onde os alunos das escolas da rede pública, poderiam mostrar trabalhos de audiovisuais na categoria de curta metragem feitos por eles mesmos. O objetivo principal foi de comprovar como as mídias e tecnologias contribuem para o ensino aprendizagem, a motivação, o interesse em permanecer na escola e a autoestima dos alunos. O trabalho foi realizado em etapas, sendo escolha do tema, construção de roteiro e seleção de imagens, finalizando com a edição do curta. A produção áudio visual contribui na formação, comportamento e crescimento dos alunos no cotidiano escolar. As novas tecnologias de informação e comunicação permeiam os espaços de relações na sociedade, bem como na escola, já que esta, encontra-se inserida neste espaço na qualidade de instituição social de convivência e aprendizado, sendo assim a escola como um todo engajou-se no projeto e o resultado foi além do esperado.

Palavras-chave: Mídias. Ensino aprendizagem. Audiovisual.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende mostrar a necessidade dos educadores fazerem o uso adequado das ferramentas tecnológicas não só em sala de aula, bem como no espaço geral da escola. A produção de vídeo é uma realidade da sociedade atual, porém, ainda está longe do dia a dia das escolas. As mudanças ocorrem lentamente e com uma certa resistência por parte de todos os envolvidos no processo, porém estas ¹⁹mudanças são um fato e uma necessidade nos projetos pedagógicos, principalmente para que o aluno tenha prazer em aprender, se sinta motivado a permanecer mais tempo no espaço escolar melhorando assim sua autoestima. Sendo assim fez-se necessário um trabalho

¹⁸ Graduação em Artes Visuais Licenciatura, UFPeL. Especialização em Gestão Escolar, Faculdade São Luís. Email: zorayabaschi@hotmail.com. Orientadora: Márcia Schimdt Négia Armenini.



pedagógico que desse conta do emprego criativo das tecnologias e mídias sociais para que o aluno pudesse vir a construir sua identidade e perceber-se como sujeito de seu fazer.

Produzir vídeos contribui de forma positiva para que a criança desempenhe papéis que falem do seu dia-a-dia, estimulando a criatividade, podendo transformar-se em uma história fictícia, juntando assim o cotidiano, vida e arte.

De acordo com os PCNs, os processos de ensino devem estar voltados para as relações dos alunos com sua comunidade local e, enquanto aprendem os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estão também construindo suas identidades como cidadãos.

O cinema é isto: um recorte de uma realidade idealizada, mediada pela tecnologia.

O trabalho caracterizou-se como estudo de caso de um projeto da EMEF Joaquim Nabuco, no ano de 2014, cujo tema escolhido foi a realidade vivida não só nas escolas da cidade de Pelotas, mas na maioria das instituições brasileiras. O desinteresse pelo educandário gera a evasão, a indisciplina dentro e fora da sala de aula contamina todo ambiente escolar, a baixa autoestima de nossas crianças compromete todo trabalho pedagógico. Sendo assim equipe diretiva, professores e alunos, engajaram-se num projeto inovador com uma proposta pedagógica interdisciplinar visando uma melhora no processo ensino aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A introdução das novas tecnologias no processo ensino aprendizagem, tem sido um desafio para gestores que buscam inserir seus alunos nestes novos modelos de educação. Sabe-se que hoje tudo está disponibilizado na internet e redes sociais, o mundo real se mescla com o virtual. A escola precisa acompanhar essa avalanche de conhecimento e informações que envolve a todos, a chamada revolução tecnológica, e através disso buscar métodos para melhorar o rendimento escolar, a motivação e a elevação da autoestima. Sendo assim, gestores, professores e alunos da EMEF Joaquim Nabuco, aceitaram o desafio para produzir um curta metragem afim de participar do Festival de Vídeo Estudantil da cidade de Pelotas. Segundo a visão de Lev Vygotsky, o professor é a figura essencial do saber, é o grande orquestrador de todo o processo por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente escolar. Na teoria sócio cultural desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem é uma



atividade conjunta, em que relações colaborativas e interativas, com a mediação dos alunos entre si, funcionários da escola, a família, amigos e vizinhos, podem e devem ter espaço neste processo. (SIÉCOLA 2016)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam os educadores a utilizarem, durante as aulas, de forma interdisciplinar, abordagens relacionadas ao cotidiano. Entre os PCNs destacam-se os temas transversais, que são assuntos de naturezas diferentes das áreas convencionais, não abordados de forma isolada. Baseado nisso acreditou-se que a produção de vídeo por alunos poderia contribuir na aquisição de informação.

Toda criança traz consigo uma bagagem de conhecimento, vivências e experiências que não podem ser ignoradas pelo professor. A respeito disso Pillar nos diz que:

Quando a criança se expressa, ela está representando seu nível de desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo que, por seu tema, é universal, mas, por sua forma particular. Isto se deve ao fato de que a criança organiza suas representações, inserida num dado contexto cultural que informa suas experiências individuais. (PILLAR. 1984:4)

O cinema é uma produção de arte, de criação e através disso a criança passa a expressar o que sente e pensa de uma forma lúdica. A respeito disso Vigotsky comentando sobre Piaget diz que:

(...) a forma mais espontânea do pensamento é o brinquedo ou a imaginação mágica, que faz com que o desejável pareça possível de ser obtido. Até os 7 ou 8 anos o brinquedo predomina de forma tão absoluta no pensamento infantil, que se torna muito difícil separar a invenção deliberada da fantasia que a criança acredita ser verdadeira (VIGOTSKY.1989:12).

O trabalho em grupo é importante para a interação social e a construção de aprendizagens significativas com práticas pedagógicas diversificadas, resultando no desenvolvimento da autonomia, envolvimento e cooperação dos alunos descobrindo assim uma experiência de aprendizagem coletiva onde não só o aluno aprende, mas também o professor, em suma é uma troca onde todos saem ganhando. Paulo Freire enfatiza esta questão quando coloca que:

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor, a aprendizagem não se dá por transferência de conteúdo, mas por interação, que é o caminho da construção. (Freire,1994, p. 134).

Este novo desafio, necessitou de uma preparação e informação por parte daqueles que decidiram engajar-se no projeto, para isso, contou-se com a parceria dos grupos de extensão da Universidade Federal de pelotas, em forma de oficinas e palestras.

As Oficinas de Capacitação

A UFPel através de seus cursos de extensão, ofereceu oficinas para professores e alunos, afim de capacitá-los para realização do projeto. Com o intuito de despertar o interesse e capacitá-los, convidamos alguns alunos do quarto e quinto anos para receberem noções e orientações a respeito da produção de roteiro, seleção e edição de imagens, direção e efetivação do trabalho. Estes encontros possibilitaram aos alunos conhecer o universo cinematográfico, dentro de uma universidade, lugar que para eles era desconhecido até o momento. No período das oficinas, principalmente as teóricas, os alunos não demonstraram um grande entusiasmo, talvez por assemelhar-se com a escola tradicional e suas expectativas eram de algo diferenciado. Segundo Klausmeier (1977, pp. 263-264) apud Piletti (1987, pp.66-67), a desmotivação, o desinteresse se dão na maioria das vezes, por problemas de autoconceito, baixa autoestima, fatores que influenciam na aprendizagem. É de responsabilidade de todos zelarem pela boa educação das crianças. Vale salientar que a questão da autoestima contribui significativamente também para o alto índice da evasão escolar. Conectados aos meios de comunicação, dos analógicos aos digitais, crianças e jovens da atualidade aprendem, articulam e interagem com as informações, conhecimentos e valores de forma diversa das gerações anteriores. A impressão que se tem é que a sociedade da comunicação e da era globalizada propicia, cada vez mais, o desenvolvimento de novos processos de aprender. Sendo assim, aos poucos o interesse foi crescendo e o aprendizado se concretizando.



Figura 3 Palestra sobre Roteiro Fonte: foto do pesquisador



Figura 4 Palestra sobre direção. Fonte: foto do pesquisador



Figura 5: Oficina sobre filmagens Fonte: foto do pesquisador

Argumento e Roteiro

Nesta etapa, fez-se necessário que as ideias e inspiração chegassem até o papel de forma concreta, para isso organizou-se um roteiro coerente com início meio e fim. O tema escolhido teria várias abordagens possíveis e várias formas de ser tratado e discutido, teríamos que ter a ideia clara de que uma das finalidades seria passar uma mensagem para alunos e a comunidade em geral.

A modalidade escolhida foi a ficção, que mostra de forma narrada um audiovisual com uma história baseada em fatos reais.

A escolha do tema e posterior construção do roteiro foi feita em conjunto com os alunos participantes do projeto. A EMEF Joaquim Nabuco atende uma comunidade de classe média baixa, onde a desorganização familiar, a falta de recursos econômicos e vários outros fatores, contribuem de forma negativa para o rendimento escolar, a indisciplina e a consequente desmotivação para o aprendizado.

Sabemos que a Escola enfrenta o desafio de lidar com jovens cuja autoestima é baixa, cuja condição socioeconômica é precária; o desafio de lidar com a exclusão causada pela falta de possibilidades desses jovens de viverem experiências de inserção na sociedade digital, tecnológica. Por outro lado, esta mesma sociedade exige também habilidades de socialização, de criação, de ideias originais. Sendo assim, faz-se necessário um trabalho pedagógico que dê conta do emprego criativo das tecnologias e mídias sociais para que o jovem possa vir a construir sua identidade, perceber-se como sujeito de seu fazer. (SILVA, 2007).

Pensando nisso, construiu-se um roteiro com a temática sugerida pelos próprios alunos, ou seja, uma escola onde os conflitos eram diários, a desordem e indisciplina na sala de aula eram constantes. Neste momento confirmou-se que o caminho estava certo, pois as crianças mostravam-se interessados e empolgados com o projeto. A ansiedade



para que as gravações começassem era geral, porém tinha-se a consciência de que o caminho a percorrer até a finalização do trabalho seria longo e não poderíamos perder nem deixar nossos alunos perderem a motivação e o interesse, afinal este era nosso foco principal.

Com o título “Entrando na dança”, o curta mostra a situação de “caos “que vive uma escola e a luta de uma professora para mudar este quadro.

Pré-produção:

Após a definição do roteiro, realizou-se o planejamento do vídeo. Escolha dos personagens, locais de gravação, equipamentos disponíveis (câmeras, celulares, filmadora), autorizações para os alunos participantes, organização de cenários.

Devido a faixa etária de nossos estudantes (de 8 a 11 anos), optou-se pela realização das gravações na própria escola e no turno inverso ao que estudavam.

Um projeto como este, envolve não só os alunos participantes bem como, a escola como um todo e neste sentido tinha-se a preocupação de não alterar a rotina do restante dos alunos.

A escolha dos personagens levou em conta vários fatores, devíamos ter a sensibilidade para privilegiar não só aqueles que apresentavam um bom rendimento escolar, como também e principalmente, os alunos que se encontravam em situação de risco, desmotivados e com baixa autoestima. Nesta parte do processo, os professores deveriam chegar a um consenso e o restante do grupo aceitar, afinal o objetivo de todos era a conclusão do trabalho e posterior participação no festival. O aluno escolhido para o papel principal adequava-se perfeitamente por ser uma criança que já havia se envolvido em várias situações de conflito na escola, apresentava-se sem motivação, seu rendimento na sala de aula encontrava-se abaixo do desejável e conseqüentemente sua autoestima estava afetada. Para efetivar sua participação no filme, foram estabelecidas certas condições, entre elas, assiduidade, interesse em participar das aulas regulares e comportamento adequado à uma instituição de ensino. Estas condições foram estipuladas para todos os participantes do projeto e acatadas sem exceções.

A narração do curta também seria realizada por um aluno, para isso promovemos uma seleção entre as crianças que desejavam desempenhar este papel e os critérios seriam uma boa dicção e desenvoltura na leitura. Observamos que os interessados se empenharam ao máximo, realizando várias leituras como treino, alguns chegaram a nos

confessar que estavam desenvolvendo um interesse maior pela leitura, para isso passavam um maior tempo na biblioteca da escola. Nossa unidade de ensino ainda não possui a Escola em Tempo Integral, porém ampliando-se o tempo de permanência na escola estamos extraindo estas crianças das ruas e das situações de risco a que estão expostos. Sobre isto a LDB- 9.394/96, fundamentada nos princípios constitucionais, prevê que: Art.87 §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Ainda sobre a permanência dos alunos na escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça a ideia da obrigatoriedade do acesso e permanência do aluno na escola, admitindo que o desenvolvimento integral da criança requer uma forma específica de proteção. Acreditamos que as mídias na educação, através do nosso projeto, são uma forma prazerosa de envolvimento dos alunos articuladas à aprendizagem dos mesmos. Além de podermos trabalhar com questões pedagógicas e sociais, uma vez que a escola tem dentre suas principais funções a de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade.



Figura 6: Filmagem externa. Fonte: foto do pesquisador



Figura 5 Filmagem externa. Fonte: foto do pesquisador



Figura 6: Filmagem interna.
Fonte: foto do pesquisador

A escolha da trilha sonora e coreografia.

Nesta etapa do trabalho, decidiu-se ousar, e para tanto, contamos com a parceria do professor de Música da escola que se propôs a compor a trilha sonora especialmente para o filme.

A coreografia foi idealizada pela professora de Educação Física juntamente com as alunas do quinto ano, procurando harmonizar o roteiro com a trilha sonora criada.

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante: - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

A junção da música com a dança, resultou em uma coreografia simples e original, onde todos puderam participar de uma forma alegre e descontraída, alcançando um resultado significativo.

Edição e Montagem:

A edição é o momento em que o vídeo ganha forma. É hora de juntar todo material gravado, colar na ordem, jogar fora o que não deu certo e montar o filme. Capturar para dentro do computador os vídeos e fotos registrados, incluir a narração e a trilha sonora. Com a orientação e ajuda dos estagiários da UFPel, esta nova etapa do projeto começou a ganhar forma. O programa utilizado foi o MovieMaker e a gravação do áudio realizou-se nos laboratórios da própria universidade. Os acadêmicos do curso de Cinema da UFPel, deram os retoques finais e com isso nossa participação no festival estava garantida.



Figura 7: Gravação de áudio. Fonte: foto do pesquisador



O grande dia:

Após quase dois meses de trabalho, finalmente a espera chegava ao fim, mas ainda precisávamos preparar nossas crianças para que tivessem uma postura ética frente a uma competição. O festival iria contemplar apenas alguns trabalhos, teríamos que ter muito clara a ideia de que poderíamos voltar sem nenhuma premiação, por isso uma conversa com nossos “pequenos atores” fez-se necessária. A competição é algo saudável se for promovido de forma adequada, o trabalho de equipe é imprescindível e pode ensinar valiosas lições sobre a importância de se preparar para ser bom no que se faz. Ganhar e perder faz parte da vida. A premiação é o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, porém a falta dela não deprecia de forma alguma o empenho e dedicação que todos tiveram.

A Premiação:

A premiação para o Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas, contemplou as categorias de melhor filme, direção, melhor ator e atriz, melhor trilha sonora, melhor roteiro e ainda um prêmio extra para o curta que abordasse a questão do cuidado com o meio ambiente.

Para nossa surpresa e satisfação, o vídeo “Entrando na dança”, arrebatou as principais premiações, inclusive o prêmio extra que resultou na aquisição de uma máquina fotográfica para a escola.

Melhor ator, melhor trilha sonora original, melhor filme, melhor roteiro e o prêmio extra por abordar os cuidados com a escola e meio ambiente.

Para nós, integrantes do processo, foi um momento mágico, a cada prêmio conquistado aumentava mais nossa certeza de que um trabalho pedagógico bem elaborado, com objetivos e estratégias definidas, só poderia ter resultados satisfatórios. Um dos objetivos gerais dos PCNs para o ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de: Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Para nossos alunos, a felicidade de poder participar de algo novo, com entusiasmo e dedicação e obter tanto sucesso, foi com certeza uma experiência única.

O vídeo premiado, poderá ser assistido no canal you tube, Festival Estudantil de vídeo, Entrando na Dança.



Foto 8: Dia do festival. Fonte: foto do pesquisador



Foto 9: Premiação. Fonte: foto do pesquisador



Foto 10: Premiação. Fonte: foto do pesquisador



Foto 11: Premiação. Fonte: foto do pesquisador

CONCLUSÃO

As experiências vividas com a produção do vídeo, foram altamente significativas. Em um primeiro momento, conseguiu-se mostrar à direção, aos professores, coordenadores, funcionários e principalmente aos alunos, que a realização de um vídeo pode contribuir para que a escola e consequentemente as aulas, se tornem interessantes, além de revelar aos docentes que fazer um vídeo não é tão difícil assim. Acredita-se que tendo-se uma base pedagógica e sabendo usar as ferramentas tecnológicas corretamente, o professor está pronto a extrair o melhor que o meio proporciona. A tecnologia pela



tecnologia pode contribuir apenas para afastar o docente da sala de aula, pois os resultados não serão como ele espera. Por isso, fez-se necessária a participação nas oficinas e um estudo prévio por parte dos professores participantes do projeto. Segundo Belloni:

A simples existência do material e do equipamento na escola não parece ser suficiente para que o professor tome a iniciativa de integrar um novo tema e um material inovador em sua prática pedagógica cotidiana, ainda que este material seja de boa qualidade e corresponda aos interesses dos alunos e mesmo às preocupações do professor. (BELLONI 2001, p.70)

Para nós da EMEF Joaquim Nabuco, participar do Festival de Vídeos Estudantil, foi uma experiência única, onde houve um resgate de valores, autoestima e um maior interesse dos alunos pela escola. A premiação no festival, foi o resultado de um trabalho sério, realizado por todos.

O ensino de artes das escolas brasileiras está previsto em nossa legislação. As experiências na área do cinema, cada vez mais comuns, têm sido muito positivas, parte pelo entusiasmo que a linguagem audiovisual desperta nas crianças e nos adolescentes, parte pela crescente facilidade que as novas tecnologias digitais (câmeras e computadores com softwares de edição) proporcionam. Neste sentido precisamos estar sempre inovando e promovendo a participação de nossas crianças em atividades que num futuro próximo, poderão quem sabe, transformar-se em um interesse maior, podendo resultar em profissionais de sucesso nas diversas áreas de produção visual.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

BRASIL. Ministério da Educação. LDB 12.796/2013 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.**

JURISDIÇÃO. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9694/96.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs- Temas Transversais.**

FREIRE, Paulo- **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido-** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra- 1994.

PEREIRA. Josias, **Criando o 5º Poder, Porque a tv pode mentir-** RJ-Erd Filmes, 2007.

PIAGET. J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.



PILLAR. Ana Alice Dutra- **Fazendo Artes na Alfabetização-** GEEMPA/PA/RS, Funarte, Fundação Ford, 1984.

SITE: <http://> Festival de vídeo Estudantil de Pelotas.

SITE: you tube: Festival de vídeo: **ENTRANDO NA DANÇA.**

SITE: venprafan.com.br: Fan Revista Interativa nº 10.

VIGOTSKY. L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Editora Martins Fontes.



Exercícios da Educação Audiovisual: O Memorial da Pandemia

Gregorio Galvão de Albuquerque²⁰

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ)

Resumo

O audiovisual se tornou um lugar de memória a partir da sua capacidade de capturar e produzir a representação da realidade. Porém como reproduzir a realidade diante de um momento de isolamento social e pandemia? O audiovisual passou a mediar as relações sociais permitindo superar o distanciamento social, porém como potencializar esse uso na educação? A proposta do texto é demonstrar exemplos de registro das expressões sensíveis dos alunos através do exercício “memorial da pandemia”.

Palavras-chave: Educação-Audiovisual, Exercícios, Memorial

Quais memórias registramos e quais esquecemos? Momentos difíceis possuem mais ou menos memórias para serem lembradas? Como foi e está sendo viver nesse contexto de restrições, adaptações e perdas? É melhor esquecermos desse período ou aprendermos e criar possibilidades com ele? Perguntas que realizamos diariamente e que de alguma forma já registramos audiovisualmente nas redes sociais.

O audiovisual nesse contexto de pandemia, restrições de aglomerações, medidas sanitárias de álcool em gel, aulas online e lives se tornou, de certa maneira, a plataforma de mediação social entre as pessoas. Contudo se já estávamos em um contexto onde a imagem deixou de ser uma mera representação e passou ser a coisa em si e nesse novo contexto esse processo ganha amplitude no seu uso.

A arte é a forma como o indivíduo se expressa e expressa seus sentimentos. A subjetividade concretizada pela arte permite a visualização daquilo que era invisível. Emoções sensíveis e expressadas através da arte, neste caso, o audiovisual.

O presente texto tem como objetivo apresentar e discutir o exercício da Educação Audiovisual “Memorial da Pandemia” que se desenvolve a partir de quatro outros exercícios:

- *Stories* da vida

²⁰ Professor/Pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde e professor da disciplina de audiovisual do ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Doutorando do Programa de Políticas Públicas (PPFHUERJ)



- Contar da história
- Ilha das flores e a criação das narrativas pelas imagens
- Memorial das histórias

A definição de memorial está diretamente ligado ao “relato de memórias” e a “obra concernente a fatos ou indivíduos memoráveis; memórias”. O exercício proposto por esse texto tem como objetivo demonstrar possibilidades de adaptação do uso do audiovisual na educação nas aulas online e, principalmente, o seu registro.

O registro audiovisual realizado por fotografia e vídeos é utilizado como forma de memória e de comprovação da experiência, além da sua exposição, atualmente, em redes sociais. As imagens de arquivo são utilizadas em pesquisas e documentário como forma de resgate e reconstrução da memória, para além de sua aparência expositiva.

O memorial consiste em transformar a produção audiovisual, dos alunos diante a realidade de pandemia, em um lugar de memória dos alunos expressadas de forma artística.

Stories da vida - Audiovisual como lugar de memória²¹

O aceleração do tempo e da história para além de uma metáfora e sob a perspectiva da memória é discutida por Pierre Nora (1993). O autor discute a aceleração do descarte do passado que permite uma perda na visão da totalidade, ou seja,

uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida - uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo." (NORA, 1993, p. 7).

Para Nora (1981) no momento de aceleração do tempo, do fenômeno da mundialização, da democratização, da massificação e da mediatização ocorre um movimento de fim das sociedades-memória que

asseguravam à conservação e a transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado. Fim das ideologias-memórias, como todas aquelas que asseguravam a passagem regular o passado, para o futuro, ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro; quer se trate da reação, do progresso ou mesmo da revolução. (NORA, 1993, p. 8)

²¹ Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/stories-da-vida.html>



Neste sentido, o autor desenvolve uma reflexão sobre os *lugares de memória* que são reflexos do movimento de representação da memória na história. Estes lugares seriam os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, assim como as comemorações, as festas, os monumentos, santuários, associações, testemunhos de outro tempo, ou seja,

são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. (NORA, 1993, p. 21)

Esses lugares seriam onde a memória se cristaliza e se refugia no momento de articulação onde a "consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. (NORA, 1993, p. 7)

Nora (1993), não cita a escola como um lugar de memória, contudo Ciavatta (2005, p.96) estabelece a escola como um lugar de memória porque o sentimento de memória

aflora com o passar do tempo, e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos lugares de memória, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com marcas deste tempo.

Michael Pollack (1989) aborda o tema da memória e do esquecimento na construção da identidade de grupos. Sua pesquisa analisa diversos grupos sociais tais como os sobreviventes dos campos de concentração que retornaram a Alemanha da Segunda Guerra Mundial e o mito histórico do "Stalin pai dos pobres". Para o autor, as memórias subterrâneas ou marginalizadas competem na consolidação, da preservação ou do esquecimento da história de determinados grupos sociais.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 7)



Pollack (1989) aborda também sobre a questão do "enquadramento" da memória que tem a função de reinterpretar o passado em função do presente e das identidades de grupos detentores dessa memória.

Assim também com os cheiros: dos explosivos, de enxofre, de fósforo, de poeira ou de queimado, registrados com precisão. Ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo: donde seu papel crescente na formação e reorganização, e portanto no enquadramento da memória. Ele se dirige não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções. (POLLAK, 1989, p. 9)

Uma memória no nível "individual, indissociável da organização social da vida" (POLLAK, 1989, p.12) e uma memória coletiva do audiovisual que é passada simbolicamente pelas fotografias produzidas, postadas e curtidas. Essa reformulação metodológica devido ao contexto de saúde pandêmico permitiu ampliar o estudo das potencialidades do audiovisual. Nesse cenário, o audiovisual ganhou mais espaços nas relações sociais ao permitir “contato” entre as pessoas via internet de diversas maneiras.

O audiovisual como um lugar de memória é resultado e síntese de múltiplas determinações; o que é enquadrado, esquecido, lembrado. No momento de pandemia, os stories do Instagram se tornaram lugares de memórias de apenas 24 horas. Uma memória construída, porém, que não se permanece.

A proposta da construção do memorial consiste primeiramente na permanência dessa memória audiovisual e não sua temporalidade de 24 horas. É preciso considerar que o que se posta também não é necessariamente a realidade e sim uma representação desejada. Essa é a premissa para a construção desse acervo e os sentidos dessas imagens são reconstruídos a partir da montagem do vídeo, produzidos por outro aluno, unindo com outras imagens de outros autores, em uma ordem narrativa.

O contar a história²²

Na pandemia eu aprendi... vivenciei... sofri... sobrevivi. O que eu quero do mundo agora? O audiovisual é ao mesmo tempo a representação da realidade na medida que a produz simbolicamente. Como é possível, então, registrar esses sentimentos e vivências em um período de perdas, transformações e adaptações?

As “reflexões pandêmicas” propõe que o aluno tenha algum momento para realizar uma reflexão sobre a sua existência diante do contexto. É um momento que se

²² Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/>

expressa suas questões, vivências e reflexões podendo ser através de fotografias, poemas, reportagens, voz off, música, desenhos, o que o aluno se sinta à vontade de se expressar artisticamente seu momento, tornando a câmera o seu espelho.

No filme *Angel-A*, uma cena dos personagens diante do espelho retrata esse momento de pensar sobre o momento e sua forma de se ver.



Filme *Angel-A* (2005). Diretor Luc Besson

O filme retrata um personagem que prestes a cometer suicídio pulando de uma ponte em Paris, nota a presença de uma outra suicida, uma mulher muito bonita, e a resgata nas águas que correm sob a ponte. Depois de resgatá-la eles descobrem que os dois possuem coisas em comum. André, personagem vivido pelo ator Jamel Debbouze, vive uma vida de falta de amor-próprio e autoestima. A experiência de quase suicídio que permitiu conhecer a bela Angela (Rie Rasmussen), que o transforma e o faz perceber o sentimento da felicidade e de amor-próprio. Essa narrativa se torna um autorretrato²³, porém reforçado na relação com o ambiente e situação social que se encontra.

Outra forma de ter essa reflexão é contando alguma história que passou ou que estava perto. Contar uma história faz parte da nossa trajetória como humano. A oralidade é usada através de gerações para retratar e passar a história. Lendas africanas são passadas pela oralidade e são representadas no cinema como pode ser vista no nos filmes de KIRIKU, uma lenda africana representada no cinema.

²³ Esse filme também é usado no exercício de produção do autorretrato. Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/exercicio-autorretrato.html>



Filme Kiriku: Os Homens e as Mulheres
(2014) Michel Ocelot



Filme Forrest Gump - O Contador de
Histórias (1994) Robert Zemeckis

O filme Kiriku demonstra, a partir da lenda do heroico personagem, os costumes da sua aldeia e dentre eles o contar histórias de maneira coletiva. Uma tradição passada a partir da personagem “contadora de história” que reúne a tribo e conta as histórias.

No filme “Forest Gump” a forma de contar história é realizada a partir do personagem em um banco e o personagem que escuta é mudado, assim como a história que tem seu desenrolar a cada novo ouvinte. O contar história faz parte da nossa tradição, desde a oralidade até as imagens contemporâneas.

Contudo o contar história possui o viés subjetivo de quem está contando. No filme "As Aventuras de PI", o personagem principal conta sua trajetória de naufrágio de uma maneira metafórica, criando personagens de animais que representam as pessoas. O seu contar é repleto de fantasias que se confundem com o real, às vezes, o ocultando através da representação.



Filme “As aventuras de PI” – 2012 - Ang Lee

Como você contaria sua trajetória na pandemia? Com representações? Quais as imagens e fotografias que você escolheria como representação da sua história? No próprio filme o personagem pergunta ao repórter “qual história você prefere?”



Filme “As aventuras de PI” – 2012 - Ang Lee – Qual história você prefere?

Segundo o personagem, nas duas histórias o navio afunda e em nenhuma explica o naufrágio do navio. Além do que “ninguém pode provar qual história é a verdadeira” e de qualquer maneira “nas duas histórias, o navio afunda, minha família morre, e eu sofro”. O interessante que a representação dos personagens por animais permitiu o próprio personagem contar a história avaliando a si próprio, com um olhar externo a ele.

Outro filme que utiliza da representação e da fantasia para contar uma história é “Peixe Grande” (2004), do diretor Tim Burton. No filme o personagem do pai é um contador de suas histórias e aventuras quando na sua juventude deu uma volta ao mundo. Sua história é repleta de fantasias que acabam fazendo o filho desacreditar no próprio pai. Na parte final do filme ocorre uma separação do que é ficcional e realidade nas histórias narradas pelo pai, fazendo com que o filho entenda melhor todas aquelas aventuras contadas pelo pai e o porquê das fantasias.



Filme Peixe Grande (2004)

Essas representações são mentiras? As histórias contadas dessa forma deixam de ser reais? No filme “Peixe Grande” esse limite entre ficção e realidade é fortalecido no final, onde o filho passa a entender as histórias contadas pelo pai. Essas histórias, mesmo fantasiosas e com elementos ficcionais, representam uma leitura da realidade a partir de um autor, cabendo ao espectador acreditar ou não nas histórias.



Em um ambiente online, onde as relações passaram a ser via audiovisual, como contar uma história? Uma história construída coletivamente em janelas de plataformas de interação online que permita expressar o momento que está sendo vivido.

A proposta de se expressar artisticamente por intermédio do audiovisual, em um primeiro momento, pode parecer difícil. A primeira saída seria gravar cada um contando sua história e depois juntaria em um vídeo único. Mas como criar uma história utilizando a potencialidade da linguagem audiovisual? A sugestão da criação é feita por dois dispositivos realizados a partir de dois filmes: Ilha das Flores e Isto não é um filme.

Ilha das flores e a criação das narrativas pelas imagens

Ilha das Flores é um curta-metragem do roteirista e diretor Jorge Furtado (1989) no qual descreve as desigualdades sociais através das relações existentes entre tomates, porcos e seres humanos. A forma como as imagens são criadas possibilita estabelecer as relações entre as imagens a partir de uma consequência da imagem anterior. O início é feito a partir da imagem do tomate como forma de explicar a cadeia de produção e consumo, além de demonstrar as relações sociais estabelecidas a partir disso. No final é feita uma conclusão desse percurso.



Filme “Ilha das Flores”

No momento de pandemia e construção coletiva online, essa metodologia utilizada no curta é interessante para pensarmos a produção de vídeos com os alunos. Cada aluno constrói uma imagem que "explica" e complementa a anterior, ou seja, a imagem criada pelo segundo aluno "explica" a anterior e a complementa, e assim por diante. No final é preciso a junção dessas imagens para ser exibido e debatido um final e uma conclusão que será gravada em voz off por algum aluno e inserida no vídeo.

Isto Não É Um Vídeo

Como produzir vídeo estudantil em um momento de pandemia e isolamento social? Quais as relações e possibilidades diante essa situação? Essa é mais uma proposta

dentro das já criadas por diversos professores e surge a partir de dois filmes: Isto não é um filme (2011, Jafar Panahi, Mojtaba Mirtahmasb) e Dogvile (2003, Lars von Trier).

Em ambos os filmes o cenário e a produção do filme são realizados a partir do limite do apartamento e de um galpão. No filme Dogvile²⁴ a cidade é desenhada no chão como uma planta e a narrativa acontece como se tivesse as paredes.



Filme Dogvile (2003)

No filme "Isto não é um filme"²⁵, o cineasta produz o mapa com uma fita em seu chão da sala e o seu conflito é como adaptar seu filme a esse lugar.



Filme Isto não é um filme (2011)

A proposta a partir desses dois filmes e ampliar a possibilidade de contar as histórias em um cenário único, porém com amplas narrativas. É possível que o que foi imaginado não se concretize no vídeo, mas o exercício de imaginar a cena, os personagens

²⁴ "Anos 30, Dogville, um lugarejo nas Montanhas Rochosas. Grace (Nicole Kidman), uma bela desconhecida, aparece no lugar ao tentar fugir de gangsteres. Com o apoio de Tom Edison (Paul Bettany), o autodesignado porta-voz da pequena comunidade, Grace é escondida pela pequena cidade e, em troca, trabalhará para eles. Fonte: Adoro Cinema

²⁵ "Documentário que retrata um dia na vida do cineasta iraniano Jafar Panahi, acusado de cometer crimes contra a República Islâmica e que está em prisão domiciliar há meses à espera do resultado de sua sentença no tribunal de apelação". (Fonte: AdoroCinema)



e a posição de câmera dentro de um limite imposto, se torna bastante criativo e a potencialidade da criatividade aumenta.

Memorial De Histórias

Todos as propostas de construção de narrativas audiovisuais apresentadas no texto tiveram como objetivo o registro das experiências individuais com o momento pandemia, expressadas através da arte, nesse caso o audiovisual. O compartilhamento de reflexões nessa direção proporciona um aumento nas possibilidades de uso do audiovisual na educação, principalmente, no momento do “online”.

Os filmes serviram como dispositivos para a elaboração dos exercícios e o recorte foi a questão da narrativa através da linguagem cinematográfica online. Nesse exercício a narrativa acontece principalmente através da linguagem audiovisual, seja na sua possibilidade produção ou de compartilhamento.

Seja na produção cotidiana dos *stories* ou a proposta de produção através de possibilidades vistas a partir do curta Ilha das Flores e dos filmes “Isto não é um filme” e “Dogville”, o lugar de memória é fundamental e da criatividade a partir do limite imposto pelo momento de pandemia. Em ambos, o registro das possibilidades o uso de audiovisual de maneira artística e expressiva de uma realidade é fundamental como forma de entender a sua potencialidade diante de outros contextos.

Referências

ANGEL-A (2005). Diretor Luc Besson, França, 2005. (90 min).

AS AVENTURAS DE PI. Direção de Ang Lee, 2012 (125 min).

DOGVILLE. Direção de Lars von Trier. França, 2003. (177 min.)

FORREST GUMP - O Contador de Histórias. Direção Robert Zemeckis, 1994. (140 min).

ILHA DAS FLORES. Direção de Jorge Furtado (15 min).

ISTO NÃO É UM FILME. Direção de Jafar Panahi, Mojtaba Mirtahmasb, 2011. (75 min.).

KIRIKU: Os Homens e as Mulheres (2014) Michel Ocelot. (89 min)

PEIXE GRANDE. Direção Tim Burton. 2004 (125min).



Formação Pedagógica Para Não Licenciados: É Possível?

Pamela DE BORTOLI MACHADO²⁶
UNICAMP/Digital House

Cesar Augusto MICHELIN²⁷
UNIVESP/Digital House

Resumo. O presente artigo propõe uma discussão acerca da formação de professores, no que se refere ao âmbito de capacitação docente. Aqui, em específico, trataremos sobre a formação docente com profissionais que não possuem como primeira formação a licenciatura, ou seja, tornaram-se professores a partir de seu ingresso em sala de aula, sem qualquer preparo para tal. A partir de uma pesquisa qualitativa também contemplamos os principais resultados após a aplicação da formação pedagógica anual, realizada pela Digital House Brasil, aqui colocada como instituição de ensino de cursos livres voltados para a capacitação e transformação digital. Elencamos algumas metodologias que sustentam a formação continuada desses novos professores, com o objetivo de trazer luz sobre um problema latente no mercado de trabalho de tecnologia, onde a capacitação formal de professores e alunos não atende a demanda de profissionais e de tempo para que estejam aptos ao trabalho. Nos baseamos em teóricos de distintas épocas, da percepção de mundo em velocidade exponencial, à interdisciplinaridade e transferência de conhecimentos entre áreas, características do pensamento computacional, e familiaridade de termos e casos para mais rápida adaptação e autonomia do aprendiz. De maneira que discorremos sobre como uma forma ágil e continuada de preparar professores que mantenham suas características profissionais intactas, enquanto desenvolvem habilidades docentes.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Não Licenciados. Possibilidades.

Introdução

Mas, afinal, o que é “formar”? Partimos da ideia de que a formação pode ser uma oficina, um workshop ou até mesmo uma aula de algumas horas que tem por objetivo fornecer elementos para serem replicados. Consideramos dois aspectos: um diz da compreensão do professor sobre conteúdos relacionados à prática docente; o outro, de como o formador deve realizar a atividade com os professores.

²⁶ e-mail: pbortoli@digitalhouse.com

²⁷ e-mail: cmichelin@digitalhouse.com



Se o formador se coloca na posição ativa de “única fonte de conhecimento”, nada adiantará para o reforço da ideia de dinâmica. Tendo isso em vista, é necessário desde o início da formação, que haja incentivo ao diálogo, à troca de saberes e percepções, à exaltação da criatividade dos professores, do trabalho em equipe e da criticidade sobre os posicionamentos levantados. Com a disposição de aprender, o professor é capaz de criar novas perspectivas para o ensinar:

Originária da Argentina e desde 2018 atuando no Brasil, a Digital House é uma escola de tecnologia sediada em São Paulo, com cursos livres de Marketing Digital, Programação, Experiência do Usuário, Análise e Ciência de Dados. Além de cursos executivos de tecnologia. Com o aporte do The Rise Fund, fundo de investimentos global em negócios com impacto social, a Digital House montou uma estrutura que atrai profissionais do mercado a fim de que eles formem, em poucos meses, pessoas com potencial para suprir a enorme demanda de colaboradores no mercado de tecnologia.

Hoje há mais de 1,6 milhão de empregados no país atuando em tecnologia, segundo dados da Brasscom (Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação). Ainda assim, o mercado abriu, somente em São Paulo, mais de dez mil vagas em Tecnologia da Informação; conforme matéria da revista VEJA (2020). Assim, o tempo para progressão de aluno iniciante a formado numa carreira digital tende a ser cada vez mais curto. E essa velocidade de amadurecimento passa pelos professores.

A grande maioria dos professores da Digital House Brasil são formados em áreas técnicas voltadas à tecnologia, além de possuírem experiência de mercado. Tendo em vista que não há experiência com docência, nosso papel de formadores se atravessa a outras experiências que não partem da premissa de ensino. O desafio está em unir essas duas vertentes (técnica deles e formação nossa) a partir da experimentação, ou seja, da proposição de metodologias para que o professor em questão possa ser provocado para refletir sobre como a utilizar com sua turma.

Nossa proposta de pesquisa engloba a experimentação prática ao longo de mais de dois anos de atividades da Digital House no Brasil. Além do apoio em autores referenciados por fornecerem a sustentação teórica para que os pilares da escola fossem colocados em prática no amadurecimento rápido dos professores: aprender as bases, fazendo, a pensar e a aprender.



Assim, este estudo buscou apresentar a formação de professores não licenciados da Digital House Brasil mediante algumas metodologias e teorias de aprendizagem, mescladas de forma a dar maior velocidade ao processo de adaptação dos novos professores.

Algumas metodologias e suas reverberações:

Publicado no jornal britânico The Guardian, o artigo “O significado da vida em um mundo sem trabalho” (2017), do historiador e best-seller por Sapiens e Homo Deus, Yuval Noah Harari, ilustra de forma intrigante um futuro próximo:

A maioria dos empregos que existem hoje pode desaparecer dentro de décadas. À medida que a inteligência artificial supera os seres humanos em tarefas cada vez mais, ela substituirá humanos em mais e mais trabalhos. Muitas novas profissões provavelmente aparecerão: designers do mundo virtual, por exemplo. Mas essas profissões provavelmente exigirão mais criatividade e flexibilidade, e não está claro se os motoristas de táxi ou agentes de seguros desempregados de 40 anos poderão se reinventar como designers do mundo virtual (tente imaginar um mundo virtual criado por um agente de seguros!?). E mesmo que o ex-agente de seguros de alguma forma faça a transição para um designer de mundo virtual, o ritmo do progresso é tal que, dentro de mais uma década, ele pode ter que se reinventar novamente. (HARARI, 2017, p.1)

Harari tem ganho muita notoriedade nos últimos anos e se arrisca a prever um futuro no qual as mudanças progredem de maneira muito rápida no mercado de trabalho e consequentemente impactam completamente a Educação. Se no passado tínhamos tempo para formar os aprendizes para ofícios que lhes acompanhariam por quase toda a vida, hoje não se sabe qual profissão ainda existirá dentro de cinco anos. E como será a sociedade em décadas porvir. Nesse sentido Harari complementa que:

O problema crucial não é criar novos empregos. O problema crucial é a criação de novos empregos que os humanos apresentem melhor desempenho do que os algoritmos. Consequentemente, até 2050, uma nova classe de pessoas poderá surgir – a classe desocupada. Pessoas que não estão apenas desempregadas, mas desempregáveis. (HARARI, 2017, p.1)

Partindo desse princípio, a Digital House, enquanto escola de cursos livres, pauta seu projeto pedagógico no aprendizado por experimentação, propondo ao aluno autonomia ao longo do processo de aprendizagem, ainda que este esteja todo o tempo sendo guiado por uma trilha desenhada para desenvolver habilidades que farão dele, ao término do curso, profissional capacitado em suprir de imediato as necessidades do mercado de trabalho de tecnologia e inovação. Assim, tendo em vista as características



globais e da nossa era de desenvolvimento exponencial, os alunos procuram a escola em busca de rápido aprendizado para atualização ou transição de carreira.

Quando um professor de programação ingressa na área, tendo como vivência os times de desenvolvimento e produção de produtos digitais, ou mesmo a carreira freelancer, atuando de forma mais isolada e com sua própria administração de tempo e trabalho; é comum percebermos que os professores começam a assumir um personagem que pode ser descrito como a sua versão professor. Porém, essa iniciativa faz com que normalmente, o novo professor, sinta-se muito mais inseguro enquanto tenta exercer um papel ao qual não foi preparado, repetindo portanto os trejeitos de professores que têm como referência ao longo da sua vida escolar, criando assim uma figura fragmentada, quase teatralizada e fictícia do que figurativamente concebe como ser professor. Por outro lado, quando o professor percebe que a aula deve ser um ambiente de diálogo, propondo a interação e tendo no assunto discutido um pano de fundo de uma conversa entre iguais, a sala de aula se aproxima muito mais dos ambientes corporativos aos quais o profissional desenvolvedor está acostumado, aumentando sua confiança e estabilizando sua compreensão do ambiente e contexto educacional.

Num estágio seguinte, algumas relações entre professor e alunos, conteúdo e alunos ou alunos e alunos, podem ser observadas sob a ótica da programação, proporcionando que o professor utilize metáforas para si mesmo, que o levam a interpretar a sala de aula como um sistema, com suas variáveis, funções, abstrações e outros artefatos específicos do desenvolvimento de sites, sistemas, softwares e aplicativos. Observando a sala de aula sob os jargões que está acostumado, o professor consegue traçar uma relação mais íntima e habitual em algumas atividades, como por exemplo da aplicação de um exercício, especificando muito claramente o passo-a-passo, tal qual estivesse ele pensando os estágios lógicos da confecção de um algoritmo de programação. Ou, compreendendo os papéis dentro de um time de produção de produtos digitais, o professor pode demonstrar maior aptidão e qualificação para orientar grupos de alunos durante atividades pontuais ou ao longo de um projeto integrador.

O pensamento computacional ganha projeção à partir do trabalho de Jerome Bruner, especificamente na década de noventa. Aos 82 anos, em 1996, Bruner publica o artigo *The Culture of Education* (A Cultura da Educação), no qual traça um paralelo entre duas visões da mente humana e sua relação com o conhecimento: a visão computacional



e a visão culturalista. Antagônicas num primeiro momento, a visão culturalista tende a receber mais adeptos dentro das Academias Educacionais por ser uma visão mais libertadora, livre de regras rígidas e inflexíveis, pelo menos no tocante ao entendimento de que a mente não pode ser contida tal qual num processo sucessivo de regras que direcionam a um resultado lógico. O culturalismo é inerente ao meio, afeito ao simbolismo e a novas construções mentais, conforme a fluência cultural da sociedade. Ou seja, trata-se de uma construção humana.

Todavia, a visão computacional não deve ser simplificada, segundo Bruner (1996), como um mero nêmesis do culturalismo, ou descrita como processamento de informações. É verdade que o computacionalismo cria para a mente humana a metáfora do processamento da máquina, porém Bruner destaca que está na essência dessa visão, estudar e categorizar todos os sistemas de informação; e a mente humana entra nesse contexto como mais um dos sistemas. Mas também é característica do pensamento computacional, proveniente do trabalho de Annette Karmiloff-Smith (1979; 1992), os chamados programas computacionais adaptativos, que são aqueles que envolvem rever e descrever os resultados de operações prévias a fim de simplificar o resultado para melhorar o desempenho. De forma abstrata, o mesmo conceito é proposto aos professores em formação, a fim de que percebam através de metáforas do seu meio, a oportunidade de propor a transferência de conhecimento entre áreas.

Inclusive, é válido ressaltar os benefícios do pensamento computacional na formação acelerada do professor voltado a instrução, dentro do contexto da transformação digital. Publicado em 2006, “Computational Thinking” (Pensamento Computacional), da autora norte-americana Jeannette Wing (2006), professora de Ciência da Computação e chefe do Departamento de Ciência da Computação na Universidade de Carnegie Mellon (Pittsburgh), traz para sala de aula argumentos que fazem sentido às necessidades do século XXI. Presente nas propostas para a educação do novo milênio, tanto do Fórum Mundial (2016) como da nova BNCC (2018), o pensamento computacional é citado em diferentes roupagens, ora vinculadas ao pensamento crítico, ora ao raciocínio lógico, ora à resolução de problemas:

[...] o objetivo na sociedade do conhecimento é, certamente, estimular o pensamento crítico, permitindo a superação do discurso singular, respeitando o seu contexto de vivência e suas experiências anteriores para estimular a reflexão em prol da orientação em busca do desenvolvimento de soluções para dilemas concretos por meio de



exercícios de argumentação e reflexão crítica. (WUNSCH; CRUZ; BLASZKOWSK; CUCH, 2017, p. 13145).

Para os professores, faz sentido a abordagem que segmenta o pensamento computacional em quatro etapas: decomposição, abstração, pensamento algorítmico e reconhecimento de padrões. Trazendo à realidade do professor, a decomposição diz respeito à capacidade de dividir o conteúdo de estudo em porções menores e resolvidas em si mesmas. Facilita-se assim o acesso à abstração, onde o professor é capaz de selecionar aquilo que faz mais sentido ser o foco dos estudantes. Ao aderir ao pensamento algorítmico, o professor é capaz de propor uma trilha de aprendizagem ao aluno, pensado de maneira lógica num passo-a-passo. E por fim, é capaz de reconhecer padrões, administrando diferentes níveis de absorção entre os alunos na sala e identificando oportunidades de personalização da abordagem de ensino.

Conhecimento cruzado:

A transferência de conhecimento entre áreas não é algo exclusivo da pedagogia que aplicamos na formação de professores, mas faz parte de literaturas e personagens que ao longo da história utilizarem esse recurso e desenvolveram teorias híbridas com imensa repercussão em suas áreas. Mantendo a análise no campo da Programação, é possível destacar o trabalho do estadunidense Alan Curtis Kay (1972) biólogo e informático que criou, dentre outras inovações, a interface gráfica de computadores e a linguagem de programação orientada a objetos. Nessa linguagem, o apelo da biologia é significativo, seja na concepção da unidade do objeto e suas características descritivas de forma e atitudinais; tal como nas relações entre os objetos e da transferência de características, denominadas na linguagem como herança. Ou nas características singulares que diferenciam os objetos de uma espécie, denominadas de polimorfismo. Ou ainda na relação filosófica acerca do que define um objeto e sua correlação com o mundo físico, denominada de abstração. (KAY, 1972)

Citar Alan Kay faz sentido quando pensamos na formação de professores pois, além de o vincular ao perfil profissional que temos como parte do nosso grupo em formação, o autor também é um homem da Educação. Desde os anos 70, Kay promove iniciativas que visam ampliar o contato de crianças com recursos tecnológicos. Precursor das modernas tablets, o Dynabook era um dispositivo imaginado por Kay, que poderia ser distribuídos nas escolas americanas, engajando os alunos a interagir com a tecnologia



na sala de aula como alternativa para despertar a atenção e ampliar o alcance do conhecimento. Em 1972, o autor descreve em um artigo chamado: “A Personal Computer for Children of All Ages” (Um Computador Pessoal para Crianças de Todas as Idades), a interação de dois alunos, Beth e Jimmy, com um dispositivo que lhes permitiria ampliar o poder de busca de informações sobre um tópico ensinado pelo professor.

O dispositivo era muito parecido com o que hoje concebemos como um notebook ou tablet, e as interações propostas por Kay levavam em conta a utilização intercalada de conhecimentos da matemática e física para resolver problemas relacionados ao voo de uma espaçonave e sua relação de trajetória e velocidade em relação ao Sol.

A tecnologia para desenvolver o Dynabook ainda não existia quando Kay descreveu seu uso em 1972. Porém, é evidente que sua capacidade de cruzar conhecimentos diversos, intercalando áreas distintas, lhe proporcionaram habilidades de criação além da especialização científica em um único tópico. Assim, de maneira prática, pôde obter maior abrangência de sua atividade sem perder a qualidade, tendo por exemplo seu trabalho com programação lhe conferido o prêmio Turing em 2003²⁸ – o “Oscar da computação”.

O mesmo fenômeno se repete com diferentes áreas de atuação profissional que servem de anteparo e metáfora para professores que não tem a licenciatura como sua referência original. Podem ser analistas de dados que olharam a sala de aula com uma visão analítica, capazes de levantar informações, identificar padrões e propor avaliações formativas mais qualificadas, focando nos dados que podem ser obtidos junto a turma. Ou no caso de profissional de marketing digital que é capaz de identificar com maior velocidade e clareza as diversas personas que compõem uma turma, isolando suas características pessoais e personalizando de maneira mais fluida a comunicação dos conteúdos do curso aos alunos. Ainda há a percepção do professor originário das área de Design e Experiência do Usuário, que pode aplicar os mesmos conceitos de jornada do usuário adaptando para a jornada do aluno e identificando com maior qualidade pontos positivos e de dor ao longo dessa jornada.

²⁸ A.M. Turing Award - Alan Kay. Disponível em:
https://amturing.acm.org/award_winners/kay_3972189.cfm



Aproveitando as habilidades profissionais dos novos professores, é possível acelerar seu processo de adaptação, proporcionando a ele um contexto mais coerente com a sua prática diária e garantindo assim, que haja maior confiança no processo, percepção de envolvimento do aluno com o conteúdo, oportunidades de ação e melhor leitura de considerações e críticas.

Espírito de equipe, desmistificação do erro, auto-avaliação e repertório:

O próximo passo na formação, vencida a barreira inicial da compreensão da prática e da insegurança, é criar um ambiente de aprendizagem contínua que favoreça o aprendizado colaborativo e amplo em exposição a ferramentas e teorias pedagógicas. A partir desse ponto, os professores em formação tem acesso a diversas maneiras de ampliar seus conhecimentos e práticas docentes, como por exemplo: observação de aulas, exercícios individuais ou em grupo, guias e manuais descritivos e instrucionais, consultoria personalizada e eventos de formação síncronos.

Quatro dos estágios acima propostos: observação, treinamento, autonomia e auto-avaliação; possuem sustentação teórica nas obras de Bandura (1977), Allen (1972), Freire (1996) e Hattie (2017). Respectivamente, a teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura (1977), que sustenta a característica do aprendizado por observação e da qual se extrai a passagem que diz que “o aprendizado é bidirecional: nós aprendemos com o meio e o meio aprende e se modifica graças às nossas ações” (BANDURA, 1977:1), é a primeira base de sustentação de uma abordagem pluralista em relação a formação de professores. A seguir, o treinamento busca apoio na Teoria de Microensino, do inglês Microteaching, formulada por Dwight Allen (1972), em Stanford, na década de sessenta. Tal teoria propõe atividades de prática docente com tempo reduzido, em ambiente controlado fora da sala de aula, gravados ou não e com sessões de feedback.

A autonomia, que sempre fora um tema recorrente na obra de Paulo Freire (1996), nos orienta a fim de proporcionar ao professor a liberdade criativa e a autonomia de experimentar, compreendendo que a atividade prática é um processo progressivo de desenvolvimento, que transformará o profissional de área em professor:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. (FREIRE, 1996, pág. 105.).



Do conceito de autonomia, há também a proposta de auto-avaliação, dando visibilidade a atividade docente e responsabilidade para o professor sobre a sua prática. Em Aprendizagem Visível, do inglês Visible Learning, John Hattie (2017), propõe que os professores tenham uma atitude de encarar como seu papel a avaliação do seu efeito sobre a aprendizagem. Disseminamos essa teoria no intuito de que o professor compare seu desempenho não apenas com os colegas, mas consigo próprio ao longo da jornada como professor. Bem como não tenha uma postura passiva em relação ao seu desempenho, aguardando orientações para mudar. Ele deve experimentar..

Resultados da formação pedagógica:

Nos dias 08 e 09 de janeiro de 2020, realizamos o “1º Meeting & Learning dos professores Digital House Brasil”, no que resultou em 22 horas de formação e capacitação docente. Tal formação se apresentou como uma imersão em alguns tópicos como: metodologias ativas, projetos, avaliação, e outros assuntos relacionados à sala de aula/aprendizagem/aluno. Frisamos ainda que nessa imersão, as áreas de cada curso de tecnologia não se separam, o que acreditamos favorecer a troca de saberes e experiências.

Através de uma pesquisa interna realizada no primeiro semestre de 2020, com o propósito de investigar não apenas os resultados da formação, como também termos conhecimento prévio acerca da vivência docente de nossos professores. De maneira que nos posicionamos conforme a menção de Godoy (1995), acerca de pesquisa qualitativa:

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p.21)

Tal, resultou-se em 23 respondentes, com destaques para elementos como a quantidade significativa de integrantes que não tinham a carreira docente como experiência prévia, bem como as mudanças decorrentes em suas aulas após o evento. Dos respondentes, 87% não haviam exercido a docência antes de ingressar na Digital House.

Conforme mencionamos anteriormente, o papel da formação de professores é fornecer subsídios e bases concernentes à prática docente, uma vez que a maioria de nosso time acadêmico não possui experiência anterior. Tal característica é recorrente,



uma vez que a acreditamos no conhecimento cruzado, em que a prática do mercado e conhecimento técnico interage e se interliga com a capacidade de ensinar.

A adesão a formações pedagógicas foi outro dado avaliado na pesquisa e os participantes compunham 87% dos respondentes, demonstrando que a formação é algo relevante para os professores, uma vez que ocorre esporadicamente, além de ser um momento em que eles podem ressignificar suas práticas. Acreditamos que esse índice também se relaciona com a necessidade de autoavaliação docente, uma vez que há a premissa da pouca experiência prática prévia. De modo que a participação se torna necessária para que não haja somente uma auto revisão, como também a expansão de novas didáticas e ideias de metodologias que se viabilizam pela experimentação.

Sobre a relevância das ações do time de Pedagogia, que presta suporte aos professores com formações continuadas, 73,9% dos respondentes classificaram com a nota máxima numa escala de um a cinco. Outros 17,4% imputaram a nota quatro. Acreditamos que esses números ilustram a reverberação da formação na sala de aula. A conexão só se torna possível devido à abertura e espaço disponibilizado para interação nossa para com eles, e por que não dizer, vice-versa, a partir do momento que nós, enquanto formadores, não nos colocamos como senhores de uma verdade.

Por fim, ilustramos que o principal objetivo de transformar a prática docente de nossos professores é viabilizada através de ações como a formação pedagógica. Por meio de intervenções e movimentações do time pedagógico, professores não licenciados podem vir a se tornar excelentes professores, mesmo que com pouco ou nenhuma experiência anterior, uma vez que não há como exigir do docente algo que ele não possui acesso, tampouco colocando-o na posição de aprender por si mesmo:

A educação avança pouco - nas organizações empresariais e nas escolas - porque ainda estamos profundamente inseridos em organizações autoritárias, em processos de ensino e aprendizagem controladores, com educadores pouco livres, mal resolvidos, que repetem mais do que pesquisam, que impõem mais do que se comunicam, que não acreditam no seu próprio potencial nem no dos seus alunos, que desconhecem o quanto eles e seus alunos podem realizar. (MORAN, 2000, p. 62).

Assim, percebemos que uma adequação metodológica na forma de ensinar pode resultar uma nova forma de aprender. Acreditamos dessa maneira que as aprendizagens são se findam na formação, uma vez que é replicada em sala de aula para com os alunos. Além disso, a partir do momento que há intersecção entre saberes e experiências distintas,



a nossa própria noção de formação se transforma, se modifica e se movimenta por meio da rica troca que se dá pela experimentação prática e discussão entre o grupo.

Considerações Finais

Ao longo dos últimos dois anos temos experimentado de forma empírica o desenvolvimento de profissionais de mercado em docentes, mantendo suas características originais enquanto desenvolvem recursos didáticos e experimentações numa proposta prática de aprendizado da docência. Tal qual aprendizes de artes milenares e ancestrais como as marciais, ou mesmo tal qual aprendizes que desenvolvem suas habilidades ao longo de uma prática profissional mais técnica do que estratégica, os professores não licenciados apresentam lacunas em suas habilidades como teóricos da aprendizagem, porém dispõe de uma resposta rápida e muito necessária na entrega de conteúdo em constante melhora, bem como na noção do propósito da atuação como professor. Assim, é necessário que haja “[...] reconhecimento – por parte das instituições que oferecem cursos de formação de professores – da existência de diversas linguagens em nossa sociedade, para além da oralidade e da escrita, nas quais se respalda a cultura escolar” (SILVA; SANTOS, 2017, p. 37).

A partir das menções metodológicas e apresentação dos gráficos resultantes da pesquisa interna, acreditamos que a viabilidade de formar docentes não licenciados não só é possível, como enriquecedora para ambos os lados. Se nós, enquanto profissionais da área da educação nos deixamos permear pela experiência de nossos professores, a recíproca tão somente é verdadeira porque os mesmos se permitem aprender a ensinar. E, parafraseando Rancière (2007), e ao impulso ao saber que não vem de algo pronto, pois “[...] o aluno deve tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (p. 35).

Portanto, mais do que replicar em sala de aula dizeres e teorias pedagógicas, é a permissão de atravessamento de diferentes áreas, experiências e conhecimentos. A formação pedagógica se ressignifica, já que não se distinguem os docentes. Os que se dispõem a aprender a ensinar, ensinam os formadores. E vice-versa.

REFERÊNCIAS



ALLEN, D.W; COOPER, J.M; POLIAKOFF, L. Microteaching. PREP reports (United States. Office of Education, National Center of Educational Commun) no.17.; **DHEW Publication**, no (OE), 72-9. Washington: 1972.

BANDURA, A. **Social learning theory**. New York: Academic Press, 1977.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n.2, 1995, pp.57-63.

HARARI, Y. The meaning of life in a world without work. **The Guardian**. Maio 2007. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2017/may/08/virtual-reality-religion-robots-sapiens-book> Acesso em 21/09/2020.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KAY, A. **A personal computer for children of all ages**. VPRI Paper for Historical Context. Disponível em: http://www.vpri.org/pdf/hc_pers_comp_for_children.pdf Acesso em: 11/06/2020.

MORAN, J. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. Revista Interações, São Paulo, 2000. vol. V, pp.57-72.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. São Paulo: Autêntica, 2007.

SILVA, L; SANTOS, M. **A linguagem cinematográfica na formação de professores e na escola: análise de uma experiência**. Educação e Diversidade. v.1, n.1, 2017, 142 pp.31-48.

SMITH, A. K. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge, UK. Cambridge University Press. (1992). *Beyond Modularity: A developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEJA São Paulo. **Empresas oferecem 10.000 vagas na área de TI em São Paulo**. Março 2020. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/empresas-oferecem-10-000-vagas-na-area-de-ti-na-cidade/> Acesso em 21/09/2020.

WING, J. Computational Thinking. **COMMUNICATIONS OF THE ACM**. March 2006/Vol. 49, No. 3. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1118178.1118215> Acesso em: 11/06/2020.



WUNSCH.L.P; BLASZKOWSKI, D. A. A. M. ; CUCH, L. R. ; CRUZ, M. B. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação Educere. **Comunicação, Colaboração, Criatividade e Críticidade:** Os 4C e os saberes do docente na Educação Básica. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24758_13961.pdf Acesso em 21/09/2020.



Guerra Do Contestado: Produção Interdisciplinar De Vídeos No Ensino Fundamental

ARTHUR LUIZ PEIXER²⁹

Professor de História no município de Rio das Antas/SC

RESUMO

O presente artigo dialoga sobre o desenvolvimento de atividades interdisciplinares sobre a Guerra do Contestado utilizando como recurso a produção de vídeos com alunos do 9º ano do ensino fundamental. A temática contestada foi escolhida pela presença deste no currículo escolar, de forma genérica, e pela aplicação do trabalho ser na cidade de Rio das Antas/SC, local onde ocorreu uma das batalhas da guerra. O trabalho aqui descrito será composto de diversas etapas, apresentando-se como proposta norteadora para as práticas pedagógicas contemporâneas, sendo este finalizado com o desenvolvimento de eventos escolares e divulgação via redes sociais. As narrativas elaboradas nos vídeos foram a partir de contos de amor que os educandos produziram na disciplina de português, com a temática do Contestado como base para o pano de fundo destas produções. A proposta interdisciplinar de trabalho, visa articular o uso de tecnologias, como a produção de vídeos, com as redes sociais, onde seria divulgado o trabalho a partir do site Youtube. Ainda, considera-se necessário solidificar a produção como material de análise didática, considerando que professores e alunos dos anos posteriores possam usar a narrativa como objeto de uso pedagógico. Sendo assim, o trabalho coletivo das diversas disciplinas, conjugando professores e alunos, busca de transcender o espaço da sala de aula, possibilitando protagonismo para os estudantes na produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação, tecnologia, alunos, escola, Contestado.

INTRODUÇÃO

A escola pública atual está estruturada em um processo de aluno como receptor e o professor como detentor do conhecimento. Por mais que essa ideia seja considerada inadequada para as necessidades do século XXI, a estrutura e o sistema educacional se pautam nessas bases. O aluno de escola publica assimila pouco dos processos de desenvolvimento de autonomia, não captando e debatendo o meio em que está inserido e os fatores históricos que o formam como indivíduo. Como afirma Freyre (1996):

²⁹ Especialista em Interdisciplinaridade e Práticas pedagógicas/ IFSC, arthurpeixer@gmail.com



É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 21).

Dessa forma, o intuito do presente artigo é debater a partir da prática pedagógica do uso de vídeos no âmbito escolar a ligação entre a produção científica, desenvolvimento de autonomia e inovação no processo educacional, rompendo com aspectos hierarquizantes de educação e discutindo novas propostas de ensino. Ao propor esse método, possibilita-se que o aluno se entenda como produtor de conhecimento, atuando de maneira diversificada, entendendo a responsabilidade de uma produção que vai além das paredes do prédio escolar.

A divulgação de conhecimento, atrelada no projeto aqui desenvolvido, está a cargo hoje dos bancos universitários. Contudo, as mídias e as redes sociais, ligadas a diversos divulgadores de conteúdo, principalmente vídeos, apresentam toda uma plataforma na rede mundial de computadores onde se torne mais democrático e popular o aprendizado de temas comuns somente ao espaço escolar no século passado. Conforme afirma NOGUEIRA e GONÇALVES (2014):

Divulgar ou popularizar o conhecimento produzido pela ciência não é apenas transmitir as informações descompromissado com quem está “do outro lado”, o cidadão simples, não especialista, antes é necessário ir além de disponibilizar a informação, consideramos importante dialogar com o público para que haja uma compreensão a cerca da ciência. [...] Ao divulgar a ciência há de se pensar na tradução de uma linguagem técnica, especializada, em outra, de fácil entendimento, constitui um grande desafio para a popularização da ciência, pois as pessoas mais simples não são alfabetizadas cientificamente para compreender o que o especialista diz e acaba não tendo um entendimento claro, com condições de discutir sobre a ciência. (NOGUEIRA e GONÇALVES, 2014, p. 95)

A intencionalidade desse trabalho se desenvolve a partir da conexão entre as redes sociais, o protagonismo estudantil na educação básica e a divulgação científica baseada na acessibilidade dos debates que poderão ser produzidos. Ao estabelecer uma linha que envolve teoria, pesquisa de campo e prática, o aluno torna-se um agente capaz de não somente assimilar, mas reproduzir o conhecimento adquirido, traduzindo através de narrativas escritas e midiáticas. Além disso, proporciona o desenvolvimento da



autonomia e pensamento crítico, entendendo os elementos pautados na pesquisa e divulgação como parte de suas vivências. Como afirma SILVA (2009) “A reconstrução pelo meio audiovisual no âmbito educacional é uma forma de despertar interesse e conhecimento, ainda, preservar a memória e a cultura daquilo que será veiculado.”.

Dessa forma, o percurso didático de produção utilizando a História da Guerra do Contestado como eixo central, considera a valorização da história local e a ampliação do debate sobre um tema pouco abordado nos bancos escolares. A proposta didática articula teoria e prática com a intensão de diversificar as práticas educacionais, demonstrando que a produção de vídeos por estudantes do ensino fundamental é uma possibilidade de romper com o tradicional e conseguir conectar áreas do conhecimento e a realidade vivida por professores e alunos.

A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A educação contemporânea busca inovar e se desenvolver a partir da capacitação de seus profissionais para as demandas do século XXI. Contudo, alguns conceitos criados no século passado estão encontrando espaço na atualidade, se chocando diretamente com o crescimento das tecnologias de comunicação no cotidiano, como a ideia de interdisciplinaridade. Segundo Gozzer, (1992) e Klein (1998) citados por Garcia (2008, p. 365) pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é um fenômeno do século passado, enraizado nas reformas educacionais modernas, na pesquisa aplicada e nos esforços para dissolver barreiras disciplinares.

Porém Garcia ainda aponta que a noção de interdisciplinaridade ganha notoriedade como conceito na década de 1930 nos Estados Unidos da América. Sua análise embasa-se na conceituação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação básica no Brasil, elencando diversas características do uso da interdisciplinaridade na literatura educacional. Quando trata da pedagogia baseada em projetos, o autor apresenta que a prática interdisciplinar melhor identifica-se com o projeto de investigação, que pode fornecer um eixo integrador necessário para a interdisciplinaridade, mesmo sem explorar todo o potencial deste conceito. (Garcia, 2008).

A construção de um projeto interdisciplinar pode partir de uma indagação que solicita um modo de estudo ou investigação que articule atividades de aprendizagem em mais do que uma disciplina isolada. Também pode surgir de uma inquietação que desafia os limites de



leitura, fornecidos por uma única disciplina do currículo e requer outras perspectivas. Neste caso, a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento. Esse sentido pode sugerir que a interdisciplinaridade não tenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão. (GARCIA, 2008, p. 371).

Mozena e Ostermann (2017) dialogam sobre a obra construída por Ivani Fazenda, onde discute acerca da interdisciplinaridade, apontando conceitos estruturantes do tema na educação contemporânea. As autoras colocam que a interdisciplinaridade é um recurso utilizado para pautar as práticas pedagógicas atuais, devido às diversas ramificações de pesquisa no campo educacional, sendo muitas vezes elencado como um “modismo”. Dessa forma, as autoras utilizam elementos produzidos por Fazenda com o intuito de elucidar as problematizações acerca da temática.

Para Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade constitui-se numa atitude, uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento. [...] concentra-se em viver essa interdisciplinaridade, realizá-la em suas pesquisas e divulgá-la como atitude, uma maneira de enxergar e realizar a escola. [...] a interdisciplinaridade não se configura num vale tudo e só pode ser adequadamente compreendida por meio do aprofundamento necessário. (Mozena & Ostermann, 2017, p. 97).

Sendo assim, a produção interdisciplinar de vídeos no ensino fundamental, objetivo da proposta aqui elencada, visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da identidade cultural dos estudantes envolvidos, através da produção e divulgação dos resultados. As tecnologias de comunicação estão em toda parte em nossa sociedade. Celulares, computadores, televisores, todos esses elementos possuem informação e entretenimento, estando presentes na vida cotidiana. Dessa forma, as plataformas de mídia digitais são mecanismo de divulgação e popularização de conhecimento que possuem potencial para o desenvolvimento de atividades escolares no ensino fundamental.

Sendo assim, visou-se estimular a organização e roteirização de vídeos baseados em produções textuais. Nesse sentido, como afirmam Navarro & Rubio (2014) as TIC's (tecnologias de informação e comunicação) não são como a solução de todos os problemas da educação, mas sim devem ser utilizadas como uma ferramenta disponível para que os professores atuem para animar seus estudantes na difícil tarefa da



aprendizagem. Os autores ainda defendem que utilizar essa ferramenta serve para demonstrar aos estudantes o poder dos meios de comunicação digitais, e como devemos compreendê-los e estudá-los.

Durante muito tempo as ferramentas pedagógicas para o cinema eram fundadas em um modelo dominante e antigo: a voz do que sabe, decifra, comenta e analisa planos e sequências de um filme, em um modelo de ensino-aprendizagem que coloca o aluno apenas como receptor dos conteúdos. Isso mostra uma concepção muito tradicional de educação, onde só se utilizam os filmes para ilustrar uma aula, e que muitas vezes, dos quais são mostrados apenas trechos. Acreditamos que o ato de criação cinematográfico é essencial para que os estudantes desenvolvam sua criatividade e pensamento crítico. (BERGALA, 2007, P. 115 apud RUBIO E NAVARRO, 2014, P.34).

Navarro & Rubio ainda destacam que o resultado final do trabalho não é fundamental, mas sim seu processo. Ao desenvolver um projeto educacional de produção de vídeos, os alunos enxergaram na produção um processo que os transportará da sala de aula, podendo refletir e ocupar espaços, visando a divulgação do conhecimento.

Outra base teórica para a produção dos vídeos é a construção de produções textuais, elaborando juntamente com a disciplina de português. Para isso utilizamos Mello & Trevisan (2011), que analisam a produção de vídeos a partir de produções textuais. As autoras apresentam suas proposições pelo viés da língua portuguesa, contudo, a aplicabilidade se encaixa com a proposta pedagógica interdisciplinar aqui apresentada. Mello & Trevisan destacam que a escola pública é um terreno fértil para a produção de vídeos, pois ao adaptar textos produzidos por eles, estão produzindo novos saberes. Reiteram ainda, que ao incentivar o uso de vídeos em sala de aula inserimos o vídeo como parte do cotidiano escolar, possibilitando o aprimoramento das produções visuais, além da comunicação multilinguística.

Ao transformar seus próprios textos em vídeos, os alunos aprendem não só o conteúdo proposto pelo professor, eles aprendem também, a ser mais autônomos e ousados na hora de produzir diferentes tipos de textos. Além disso, a aprendizagem formal de gêneros textuais mais próximos e em circulação na vida cotidiana, elabora o pensamento dos alunos e enriquece suas produções futuras. (MELLO & TREVISAN, 2011, P.11)

Os cadernos da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa – edição 2019 fornecem conceituações básicas de trabalho, como as bases para estruturar um documentário, para que ele serve, qual seu objetivo, apresentando este como elemento de transformação social. O texto ainda destaca a importância da divulgação dos resultados e



o papel dos atores sociais na realização da produção de vídeo. Na etapa dois da primeira unidade, a apostila ainda apresenta a relação entre o documentário e a ficção, destacando que a produção deste visa gerar a desconfiança do espectador. Contudo, o objetivo narrativo do vídeo a ser produzido é ficcional com elementos históricos base, e a apostila auxilia na construção de roteiro, elementos textuais e sequenciais de trabalho.

Interdisciplinarmente, o trabalho de produção de vídeo proporciona uma gama de processos menores que envolvem o corpo pedagógico, além de pautar elementos para a eficácia narrativa do conto e de sua adaptação em vídeo. Nesses aspectos, temos o processo artístico, geográfico e linguístico, tanto para o conto como para a articulação do vídeo. Ou seja, percebe-se que o trabalho fundamenta-se a partir da formação humana e coletiva de um trabalho, que visa ir além do ensino tradicional, pautando-se no estreitamento de laços entre professores e alunos, além de propiciar um diálogo amplo de competências que os estudantes utilizarão em sua vida prática, como expressão, imaginação, oralidade e protagonismo, lhe permitindo liberdade e diálogo além dos bancos escolares, proporcionando uma escola viva e prazerosa.

[...] a interdisciplinaridade poderia a princípio ser entendida como junção ou relações entre duas ou mais disciplinas, como aproximação de conteúdos que se intercomunicam, somatória de linguagens etc. Só que a interdisciplinaridade para Ivani Fazenda é muito mais complexa, constituindo-se na superação da concepção fragmentária para a unitária do ser humano, levando ao conceito de eternidade, uma união no desejo de viver livremente e alcançar o que ainda não foi alcançado. (MOZENA e OSTERMANN, p. 7, 2017).

Os alunos dessa forma têm a possibilidade de conectar aspectos de diversas áreas de conhecimento a partir do desenvolvimento do trabalho. O processo interdisciplinar permite adquirir uma ampla compreensão e inserção no elemento final do trabalho. Para tal, o afinilamento do eixo teórico de fundo, ou seja, a Guerra do Contestado se dá também na construção da identidade do indivíduo como parte do legado histórico e como produtor de novas perspectivas. Sendo assim, a história local advém de uma vantagem, onde todos os lugares, inclusive do prédio escolar, fazem parte da formação histórica do município, e também, o trabalho teórico pôde ter mais aprofundamento, visto que houveram trabalhos de campo relacionados ao tema. Nesse aspecto, portanto, constroem-se dois objetivos: a compreensão aprofundada da história local e a desconstrução de uma visão eurocêntrica da mesma.



A HISTÓRIA LOCAL: A ESCOLHA DA GUERRA DO CONTESTADO

A localização geográfica do município de Rio das Antas/SC, no alto Vale do Rio do Peixe, possibilita um trabalho de pesquisa e produção sobre a Guerra do Contestado, conflito ocorrido na região entre 1912 e 1916. Portanto, objetivou-se trabalhar a História regional do município como processo de resgate das origens culturais e sociais dos povos anteriores aos europeus que ali se estabeleceram, além de resgatar o impacto cultural perceptível através da religiosidade, pouco estruturado na memória local.

Observou-se assim que tanto aspectos regionais do município e a própria Guerra do Contestado como um todo estão ausentes de análises mais profundas no contexto educacional, sendo ignorada em muitas ocasiões devido a rasa profundidade histórica do impacto na história de Rio das Antas. Dessa forma, Paulo Pinheiro Machado destaca a importância de se abordar o Contestado de forma mais estruturante:

Não devemos e não podemos ficar restritos ao meio acadêmico mais especializado se nossos professores e nossos livros didáticos continuam trabalhando com muitas limitações sobre esse tema nas redes escolares de Ensino Fundamental. Por mais abundante que seja a historiografia, e mais numerosas as teses e dissertações e monografias sobre o movimento do Contestado, essa temática não ganhará o grande público se não construir parâmetros inovadores para a formação de docentes e produção de material didático à altura deste desafio. (MACHADO, 2017, P. 73-74).

Ao abordar aspectos da História local na pesquisa e produção, buscou-se também a percepção da vivência que os educandos possuem em relação ao próprio Contestado, contribuindo assim para uma melhor identificação dos conceitos culturais, destacando esse aspecto em si como método de aprendizagem, pois que a identidade cultural faz parte da dimensão individual e coletiva destes mesmos educandos. (FREYRE, 1996).

Além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante e pensar na identidade cultural do sujeito, buscou-se redimensionar a prática pedagógica. Ao produzir a pesquisa e a produção de vídeos no ensino fundamental, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a produção e divulgação de conhecimento. Dessa maneira, as atividades por eles realizadas poderão servir de base para posteriores pesquisas e análises de narrativa, dando significado ao trabalho proposto para os alunos, além de sair da posição de sujeito passivo na educação básica. Ao abordar as questões locais de



memória e identidade, visa-se contribuir para a construção da identidade social e cultural do estudante com o lugar onde vive.

Viana (2017) destaca que a visão tradicional das escolas públicas elucida principalmente a história pelo viés eurocêntrico, sendo essa uma problemática central nas escolas públicas até a atualidade. Percebendo esse aspecto, a história do Contestado trata basicamente do dualismo cultural da região onde existem, de um lado, os povos originários e populações caboclas, e do outro, imigrantes europeus que se estabeleceram com apoio do Estado brasileiro no início do século XX.

Traçando esse paralelo, Viana destaca que conhecer a história local, parte da reconstrução dessa visão eurocêntrica, entendendo a diversidade de origens de um determinado lugar, principalmente no caso brasileiro, devido ao processo de miscigenação. O autor ainda elenca que ao fortalecer a identidade local ajuda a compreender os processos históricos delimitando o tempo e o espaço, entendendo toda a extensão do município como laboratório de estudo de caso. Dessa forma, além do resgate histórico, esse estudo ajuda na renovação da visão historiográfica.

Pautado nos questionamentos que envolvem o conflito do Contestado, Machado (2017) problematiza sobre a ausência de diálogo entre as produções acadêmicas e o ensino básico relacionado a temática da guerra. O autor discorre sobre como esse é um dos fatores primordiais para a abordagem rasa do tema em sala de aula, principalmente nas escolas das cidades da região do vale do Contestado, envolvidos diretamente no conflito, um dos maiores da história do Brasil.

Conforme afirma Machado (2017) além de sair do espaço da sala de aula, a experiência prática de vivenciar cotidianamente a história local, na qual estão inseridos os alunos, possibilita a construção do processo de conexão entre o que se está aprendendo em sala, com a prática escolar e a construção de uma identidade cultural. Tão importante quanto à inovação e a atualização dos conhecimentos é o processo pedagógico cotidianamente construído pelos professores, que dão sentido e inteligibilidade aos saberes, despertando nas crianças e nos jovens a curiosidade e a motivação para se processar um mais completo caminho de ensino.

A história da região do contestado, embora com ampla bibliografia, sofre com um apagamento proporcionado pelo processo de colonização europeia. Basicamente, todas as produções, sejam culturais ou sociais, advém da colonização europeia, e de uma visão



tradicionalista que torna invisível a cultura dos povos originários e a do próprio caboclo do contestado, causando também nos estudantes pouca ou nenhuma identificação com o conflito do século XX. Como afirma Paulo Pinheiro Machado:

Por mais abundante que seja a historiografia, e mais numerosas as teses e dissertações e monografias sobre o movimento do Contestado, essa temática não ganhará o grande público se não construir parâmetros inovadores para a formação de docentes e produção de material didático à altura deste desafio. (MACHADO, 2017, P. 74).

Ao buscar desconstruir os valores eurocêntricos, visa-se valorizar uma história brasileira, não somente uma extensão dos valores trazidos pelos colonizadores.

Observamos dessa maneira, que o paradigma eurocentrista procura inculcar, através de sua disseminação nos textos historiográficos, uma convicção de que a Europa seria o centro do mundo, como lugar irradiador do progresso, por excelência, o ideal e origem de toda a civilização. Seria mais apropriado, todavia, falarmos de convicções que o pensamento eurocentrado tenta reafirmar como sendo superiores: econômico-social (o capitalismo), cultural (a modernidade), religiosa (a cultura judaico-cristã) e, porque não dizer, "racial" (a "raça" branca). (MACEDO, p. 59, 2013).

Ao escolher a produção de vídeo para tal tema, o objetivo é propiciar aos educandos uma desconstrução eurocêntrica de sua rasa visão do Contestado, observando o tema sociologicamente e filosoficamente, percebendo os problemas que o cercam, ligados ao tema estudado. Além disso, esta é uma maneira de divulgar a temática para a comunidade a partir de uma criação coletiva escolar, ou seja, relacionando com outro aspecto fundamental do trabalho, a democratização do conhecimento. Esse movimento gera mudanças no pensamento eurocêntrico, entendendo as origens caboclas como parte fundamental da construção da cidadania no Contestado.

O eurocentrismo é uma característica comum no sul do Brasil, advinda de sua relação colonizadora. Contudo, preocupa-se em formar um eixo histórico-cultural ligado a uma extensão de sua origem, ignorando muitas vezes as raízes da história do Brasil. Desconstruir a visão racista em relação ao tema é fundamental para repensar a forma como se aborda a história local em todas as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, ao entrelaçar disciplinas, sair da sala de aula e discutir com os alunos seu papel como formadores da sociedade, a produção de vídeos se dá com a intenção de sair do teórico, e englobar a prática, com a intenção do aluno a compreender



o processo histórico metodológico, além de possibilitar a ampliação de seus eixos de percepção artística, linguística e humana.

RECORTE TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

As turmas escolhidas para a abordagem do trabalho eram dos nonos anos do ensino fundamental. Partiu-se, portanto de práticas didáticas que iniciaram da pesquisa em sala de aula indo para o trabalho de campo, a fim de aperfeiçoar a pesquisa. A metodologia de abordagem teórica escolhida para trabalhar a Guerra do Contestado nas áreas de História e Português foi à aula expositiva dialógica. Verificam-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, e desse ponto parte para a elaboração de discussões em sala, a fim de localiza-los no contexto regional ao qual estão inseridos. Para Mattos (1976), o objetivo da aula expositiva é somente conseguir que os alunos adquiram uma compreensão inicial, ou seja, para estabelecer um conceito prévio sobre o tema. Para a intensificação deste processo de aprendizagem, visa-se um efetivo trabalho prático de ensino, inserindo o diálogo com os alunos e suas vivências para torna-lo parte do processo de aprendizagem:

Na aula expositiva dialógica o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida. Ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado. (LOPES, 2003, P.43)

Na construção do material de criação dos alunos, ou seja, o conto de amor, além de produções textuais analíticas acerca da guerra do Contestado, optou-se pelo uso da sequência didática. A produção de contos românticos se estabelece como meio de interlocução entre as ciências humanas e a área das linguagens. O aluno irá utilizar o fundo histórico do conflito do Contestado (localização geográfica, contexto, época, costumes, roupas, modos de vida, etc.) como meio de conexão com a abordagem histórica construída em sala de aula.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria



dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOWERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, P.97).

A busca de uma abordagem interdisciplinar a partir da produção de contos visa proporcionar ao aluno uma análise do período e visualizar quais possíveis personagens estiveram envolvidos no conflito, ampliando a visão sobre o Contestado, pensando nas diversas narrativas que se inserem no contexto. Dessa forma, ele vai desenvolver associações que o coloquem em face da sua própria realidade, considerando que a narrativa possa inserir elementos de conhecimento popular, como relatos orais, que podem servir de inspiração para o efetivo trabalho de escrita:

Trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade. É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno. (JOSÉ, 2008, P. 89).

Outro elemento fundamental da atividade desenvolvida é a possibilidade do trabalho de campo e estudo do meio, como ligação interdisciplinar para o desenvolvimento da mesma. A abordagem teórica prévia tem por intuito tratar previamente de um norte, uma forma de compreensão. Contudo, devido ao privilégio territorial que a história da região do Contestado possui, buscou-se trabalhar além da sala de aula antes de partir para a produção de vídeos. Isso possibilitou compreender o espaço e as localidades de onde derivam a Guerra do Contestado. Desta maneira, as visitas técnicas promovidas são elementos essenciais para a quebra do paradigma da sala de aula como único espaço de aprendizagem, mas também ajudam a romper com a visão dividida que as áreas do conhecimento tradicionalmente possuem na educação. Assim, conseguiu-se interligar ciências (observação nativa da mata e passeio no lago do município de Irani/SC, por exemplo) e Geografia (compreensão profunda do processo espacial da abrangência do conflito) além do processo histórico e linguístico envolvido regionalmente.



Podemos destacar que os Estudos do Meio são essencialmente interdisciplinares, pois procuram conhecer as variáveis que transformam determinado espaço na sua totalidade, bem como formular novas atividades pedagógicas que fundamentem o trabalho entre disciplinas. Já os Trabalhos de Campo não são necessariamente interdisciplinares, porém são os mais utilizados para a elaboração do conhecimento geográfico, o que geralmente se caracteriza em práticas multi ou pluridisciplinares. (CANDIOTTO, p. 41, 2009)

E como processo metodológico de conclusão, optou-se pela produção de vídeos como inserção e proliferação através de obras de mídias digitais para o ensino e aprendizagem. Este possibilitou que o aluno assumisse o controle da forma como queria apresentar um contexto fictício, respeitando a narrativa histórica do Contestado como um todo.

Os vídeos, que se tratam de dramatizações, são adaptações de produções construídas de forma escrita pelos alunos e foram interpretadas e montadas pelos mesmos. A reconstrução pelo meio audiovisual no âmbito educacional é uma forma de despertar interesse e conhecimento, e ainda, preservar a memória e a cultura daquilo que será veiculado (SILVA, 2009). Além de qualificar as próprias produções escritas pelos alunos, irá incorporar um trabalho coletivo de produção, que além de atuar, foram responsáveis por organizar figurino, filmar, propor os locais onde serão realizadas as filmagens, entre outras funções.

Ao transformar seus próprios textos em vídeos, os alunos aprendem não só o conteúdo proposto pelo professor, eles aprendem também, a ser mais autônomos e ousados na hora de produzir diferentes tipos de textos. Além disso, a aprendizagem formal de gêneros textuais mais próximos e em circulação na vida cotidiana, elabora o pensamento dos alunos e enriquece suas produções futuras. (MELLO, 2011, P.11)

Nesse contexto, observa-se, portanto, o papel do professor que passa a ser mediador dos processos de produção e divulgação posterior do material. Percebe-se que a consolidação da relação interdisciplinar entre professores é fundamental para pensar o efetivo desenvolvimento desse amplo trabalho que desencadeará na produção fílmica. O desenvolvimento crítico dos alunos se dá a partir do momento que o educador valoriza as vivências dos educandos, para que estes conectem as áreas de conhecimento devido à abordagem individual do profissional, ou estabelecendo ligações coletivamente com o corpo pedagógico.



Vejam bem, o aluno não conseguirá compreender interdisciplinarmente um conteúdo que o professor lhe oferece fragmentadamente. Quando o professor está tratando um tema, um assunto, numa unidade de estudo, ela já deve ter um modo de pensar interdisciplinar, porque, por suposto, ele está lidando com esse assunto com uma realidade pensada, compreendida nas suas múltiplas relações. E vai prover os alunos de instrumentos conceituais e cognitivos, para que sejam auxiliados a pensar interdisciplinarmente. A interdisciplinaridade, portanto, vai surgindo no próprio processo de ensino e aprendizagem, nos vários momentos de desenvolvimento das aulas. Se o assunto de ensino é “água”, vão aparecendo necessidades, questões, perguntas, que precisam ser esclarecidas. (LIBANÊO, 2002, P.76).

Para o desenvolvimento dos vídeos, consultaram-se dois tipos de circuitos didáticos para abordagem e produção: Apostila das Oficinas do Projeto Olha a Gente Aqui: Vídeo (Instituto Asas Comunicação Educativa. São Paulo, Prefeitura de São Paulo, 2013) e Oficina Tv Escola de Produção de Vídeos (MEC, São Paulo, 2013). Ambos apresentaram maneiras bem próximas de trabalho, que auxiliaram na sequência desenvolvida para dividir os alunos e auxiliar na produção fílmica.

Dessa Maneira, no ano de 2019 na cidade de Rio das Antas/SC, precisamente na Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes, foram escolhidas três turmas de nono ano (cerca de 60 alunos) para o desenvolvimento de um trabalho de extensão durante todo o ano letivo, que envolveu corpo pedagógico e iniciativa pública.

Por volta do mês de março de 2019 os alunos iniciaram o estudo acerca da temática do Contestado. Verificou-se seus conhecimentos prévios, suas vivências e percepções sobre o tema na região em que vivem. Contudo, em sua maioria, os alunos desconheciam, pouco conheciam, ou carregavam preconceitos relativos ao tema. Para tanto, consultou-se bibliografias e houve a apresentação do conteúdo teórico de maneira dialógica, permitindo a interação direta dos alunos na aprendizagem. Esse processo envolveu cerca de 10 aulas por turma, considerando a exibição de vídeo-documentários e explanação de todo conflito.

Conforme o desenvolvimento das aulas, algumas vivências particulares dos alunos apareceram, quando começaram a perceber que muitas das coisas a sua volta tinham relação com a guerra do Contestado. Dessa forma, a articulação de passeios e estudos técnicos fez-se necessária. Os alunos primeiramente foram ao museu do

Contestado na cidade de Caçador/SC onde puderam, além de afunilar e relacionar seus conhecimentos, associar a cultura do contestado com a cultura dos povos originários e a cultura cabocla.

Figura 7 - Alunos da E. N. M. Jacinta Nunes em passeio ao Museu Histórico e Antropológico da Região do



Ao mesmo tempo em que se desenvolveram iniciativas nas aulas de história, os alunos trabalharam a percepção espacial e cultural do Contestado, além de iniciar produções escritas nas aulas de língua portuguesa, estudando diversos gêneros textuais. Como atividades de aprofundamento, em ambas as disciplinas foram solicitados relatórios e produções textuais do gênero de opinião, exercendo o debate das análises em sala de aula.

Nesses primeiros trabalhos, percebeu-se uma nova compreensão do Contestado, onde muitos alunos manifestaram apreço pela história regional. Esse primeiro passo coletivo trabalhado junto de professores e direção iniciou uma nova percepção dos alunos em relação ao ambiente que os cerca, gerando a problematização e o questionamento do meio social. Para o afunilamento das percepções espaciais, culturais e históricas. O estudo do meio desencadeou também uma visita técnica ao local do primeiro conflito da guerra do Contestado: a cidade de Irani/SC.

Figura 8 - Estudo do meio e passeio técnico a cidade de Irani/SC – (agosto/2019 – Acervo do Autor)



Após o passeio de Irani/SC ficou perceptível à facilidade que os alunos obtiveram de ordenar cenários e desenvolver histórias relativas ao tema, pois estavam ambientados do elemento histórico, espacial e cultural.

Como parte do processo de valorização a temática e iniciativa de ampliação da pesquisa realizada pelos alunos, também foi proposto á escola em que se desenvolveu o projeto, que os estudantes obtivessem contato com pesquisadores científicos. No mês de junho de 2019, na cidade vizinha de Caçador/SC, estava sendo realizado o I Congresso Nacional do Contestado, que contava com boa parte de estudiosos na temática. Dessa forma, eles poderiam ter contato com produções acadêmicas, tirar duvida e perceber a importância do seu objeto de estudo.

Figura 3 - Visita ao I Congresso Nacional do Contestado na cidade de Caçador/SC – (junho/2019 – Acervo do Autor)



Ao promover os três passeios técnicos durante a produção dos contos, os alunos tinham mais clareza para produzir elementos fictícios sobre o tema estudado. Conseguiram compreender e debater de forma mais aprofundada as questões relativas ao conflito, além de identificar suas raízes históricas e sociais nesse processo. Dessa forma, os contos foram apresentados e entregues para a professora da disciplina de português no mês de outubro de 2019. Após a entrega destes, houve um processo de sequência didática para finalizar todos os contos produzidos, passando por análises de ordem textual, gramática e narrativa, além do encaixe da produção de forma mais fiel possível ao contexto do conflito.

Portanto, foram selecionados três contos, um de cada turma de nono ano, para realizar o processo de adaptação fílmica. Como processo inicial, a opção era coordenar praticamente todo o trabalho e utilizar os alunos somente como parte de elenco de produção, ou para funções mais práticas, como figurinos e documentação do processo. Contudo, optou-se por deixar todo o processo de produção e desenvolvimento com os alunos, e o coordenador do projeto editar os vídeos finais.



Devido a imprevistos, como atividades pedagógicas do calendário escolar, somente uma das turmas seguiu as diretrizes de forma completa e correta na produção, conforme desenvolvido para o projeto, tornando-se assim o eixo central deste. Entretanto, as demais turmas conseguiram finalizar o projeto da mesma maneira, porém, com um processo de produção e adaptação menos minucioso, mas que comprovou o engajamento e a responsabilidade, além da autonomia no desenvolvimento do trabalho.

A turma que seguiu as diretrizes corretamente (9º 02) iniciou o projeto no mês de novembro, com pelo menos duas semanas de antecedência dos outros nonos anos. Na primeira aula (45 minutos, uma por dia, três por semana) foram apresentadas divisões e sequências para o trabalho. Nesse primeiro passo, a turma de cerca de 20 alunos, seria dividida em cinco equipes: Figurino, adaptação, filmagem, registro de atividades e elenco de atuação na dramatização. A equipe de figurino ficaria a cargo de entender os personagens e coletar roupas similares à época do conflito do Contestado; A equipe de filmagem atuaria inicialmente com o grupo de adaptação, pensando em organizar os registros em vídeo, etc.; A equipe de registro de atividades era a responsável por visualizar os bastidores da produção, tirando fotos e fazendo vídeos, além de auxiliar no processo de filmagem de elementos; E o elenco de atuação, inicialmente auxiliaria na produção e adaptação, e posteriormente atuariam diretamente.

Nas três primeiras aulas que se sucederam os alunos começaram a desenvolver o texto a partir do conto, e a adaptação ficou a cargo do autor do conto. Na lousa, coletivamente, foram sendo desenvolvidos, cena a cena, todo o vídeo, considerando possibilidades de filmagem e figurino.

Após essas quatro aulas iniciais, iniciou-se o processo de filmagem. Próximo a escola havia um sítio que foi utilizado para ambientar os cenários de todo o vídeo. Nas filmagens foram pelo menos seis dias de trabalho, contando com as aulas de história, arte, português, ensino religioso, ciências e geografia. Além de auxiliarem com o tempo, os professores puderam coordenar conjuntamente o trabalho. Em vários momentos, os próprios alunos, cientes da sua função na produção, filmaram sozinhos. Ao todo foram cerca de vinte aulas utilizadas para a filmagem e produção do trabalho. Nesse primeiro caso, a única função atribuída ao professor coordenador do projeto foi à edição. Este passo levou quatro dias para ser realizado, sendo editado somente no período noturno.

Ao final do projeto os vídeos foram lançados na Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes no dia 02 de dezembro de 2019, e após isso, publicados na rede social YouTube. Esse processo de trabalho do 9º 02 foi o que ocorreu de forma correta conforme o planejado.

Figura 4 - Processo de filmagem do curta-metragem, alunos e professor coordenador do projeto - Rio das Antas/SC – (novembro/2019 – Acervo do autor)



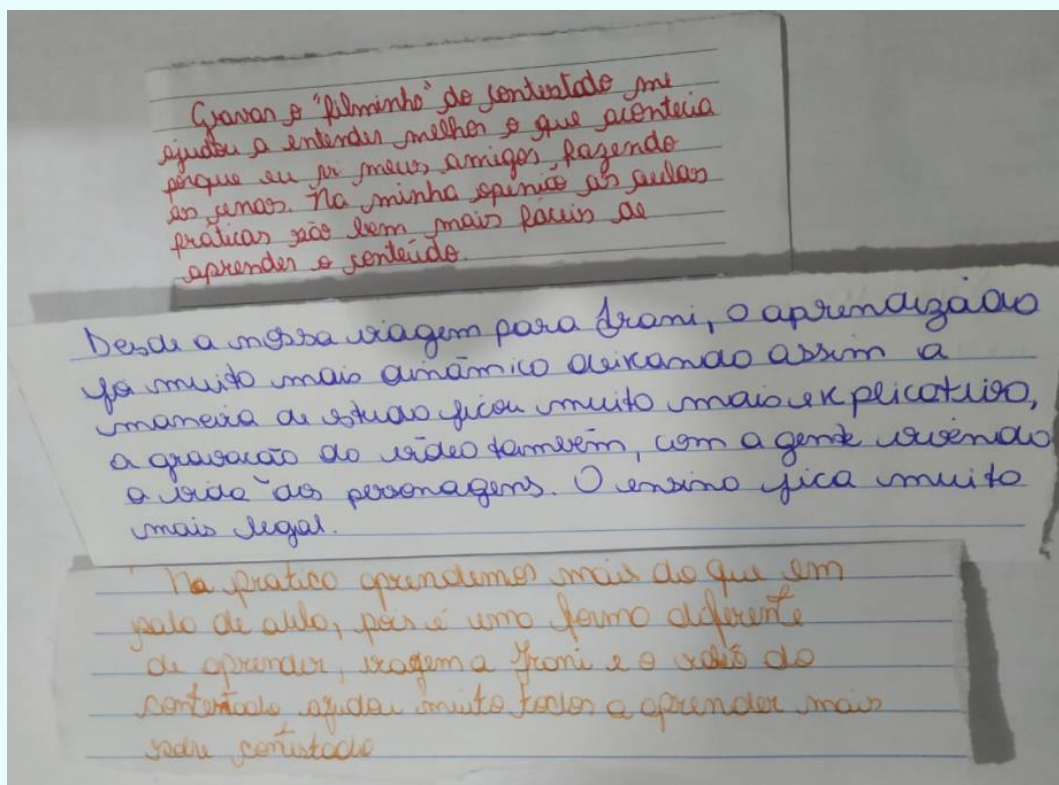
Ao final do projeto, percebeu-se engajamento, domínio dos fatores históricos e narrativos do processo de produção, além da preocupação com o resultado final e assiduidade. Ao produzir o vídeo os alunos debatiam e reviam questões acerca do tema estudado, preocupando-se com o processo de adaptação. Ao fazer todos os elementos de trabalho, eles haviam aprimorado conhecimento e reflexão sobre a temática, além do envolvimento e autonomia. Observou de diversas formas o objeto de estudo e assimilaram o processo teórico e prático do processo de ensino, refletindo-se também em uma nova visão sobre formas de aprender e ser crítico com determinado tema, observando fatores históricos e sociais da formação de uma região, além de compreender os conteúdos de forma fluida e ativa.



As opiniões dos alunos ao fim do projeto foram solicitadas, de maneira opcional, porém, quase todos os envolvidos interagiram e não houve nenhum feedback negativo. Ao confrontar oralmente, ou espontaneamente, os alunos manifestavam o prazer em atuar no projeto desenvolvido. Diversos alunos considerados “problema” mostraram senso de coletividade e empenho no trabalho, e a forma diferenciada de avaliação resultou em notas como consequência e não como objetivo final, retornando como elemento positivo no fim da jornada.

Nas demais turmas, o resultado final foi exibido conjuntamente no início de dezembro, contudo, as etapas foram mais curtas e cheias de imprevistos. Porém, em ambos os casos, o trabalho se realizou e teve resultados similares, mesmo que de maneiras diferentes no processo de desenvolvimento. Na turma do 9º 01, a última a iniciar o trabalho, os alunos foram organizados em equipes, como no processo inicial apresentado anteriormente, mas sem a utilização de aulas na escola, eles conseguiram preparar-se para filmar na mesma semana. A professora da disciplina de português reordenou os alunos e estes adaptaram e conseguiram figurinos para o desenvolvimento do trabalho.

Figura 5 - Feedback dos alunos da turma 9º02 sobre o processo de trabalho proposto no projeto. (Acervo do autor)





Aluna 1: “Gravar o ‘filminho’ do Contestado me ajudou a entender melhor o que acontecia porque eu vi meus amigos fazendo as cenas. Na minha opinião as aulas práticas são bem mais fáceis de aprender o conteúdo.”

Aluna 2: “Desde nossa viagem para Irani, o aprendizado foi muito mais dinâmico deixando assim a maneira de estudo ficou muito mais explicativa, a gravação do vídeo também, com a gente vivendo a vida dos personagens. O ensino fica muito mais legal.”

Aluno 3: “Na prática aprendemos mais do que em sala de aula, pois é uma forma diferente de aprender, viagem a Irani e o vídeo do contestado ajudou muito todos a aprender sobre contestado.”

Nesse caso, os alunos atuaram de forma mais solta, sem tutela direta de professores, mostrando também resultados efetivos. As filmagens ocorreram em quatro manhãs, sendo editado em uma noite. As filmagens estavam todas ordenadas, porém o vídeo saiu mais curto que o primeiro apresentado aqui, mas com qualidade similar. Notou-se que da mesma forma que a turma anterior, os alunos dominavam noções históricas e narrativas da trama, porém, possuindo mais autonomia de trabalho. Foram utilizados espaços físicos do município de Rio das Antas/SC, exigindo deslocamento a locais próximos da escola. Não houve feedbacks escritos, porém os alunos oralmente manifestaram seu contentamento e incredulidade com a boa qualidade do resultado final. O processo foi realizado em uma semana.

Na última turma, o 9º 03, houve problemas mais complicados. Está turma iniciou anteriormente ao 9º 01, com a mesma autonomia que está. Porém, ao iniciar os trabalhos, a sala não conseguiu desenvolver um trabalho coletivo efetivo. Isso resultou em uma divisão em dois grupos grandes, e um deles finalizou o vídeo. Mesmo com tal problema, os alunos que continuaram no projeto foram orientados a não continuar devido às confusões. Ao prosseguir, portanto, estiveram totalmente sozinhos na produção da adaptação. O vídeo foi todo gravado em contraturnos, com o uso de aparelhos celulares, e sendo também editado pelos alunos. Dessa forma, o vídeo foi lançado com os demais e os alunos foram avaliados pelo seu desempenho. Nesse caso a atividade prática transcendeu seu objetivo, e os alunos fizeram pelo empenho e interação com a temática, resultando em um vídeo que atendeu os requisitos dos demais.

Com isso, os vídeos foram lançados no início de dezembro, na última aula do período da manhã e do período da tarde, finalizando com a postagem nas redes sociais. Dessa forma, os alunos atuaram como autores, produtores e atores do projeto desenvolvido, cabendo aos professores mediar o processo. O projeto engajou a escola



toda e possibilitou que os próprios estudantes transmitissem através de sua visão as percepções obtidas acerca da Guerra do Contestado.

O final foi efetivo, os alunos compreendiam a importância do local onde viviam, entenderam a essência do tema estudado e apresentaram seu trabalho, como produtores de conhecimento. Essa perspectiva narrativa engloba possibilidades de trabalho em diversas áreas do conhecimento e temas. A prática aqui proposta visou articular áreas do conhecimento e estudantes, possibilitando a coletividade e inserindo o processo teórico tradicional como parte de uma atividade diferenciada de trabalho que resulta na transposição do espaço de sala de aula, possibilitando a proliferação de conhecimento pelos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino na educação básica no Brasil enfrenta diversos problemas de ordem social e estrutural. Nós, professores, temos como função romper com os paradigmas sociais e articular a conexão da rua com a escola, debatendo cultura, sociedade, empatia entre outras questões cruciais. Dessa forma, as necessidades do século XXI pedem diversas maneiras de romper com a educação hierarquizante derivada dos modelos do século XIX.

Para isso, a inserção de mídias na educação, além da proposição do aluno com agente central de sua aprendizagem na era da informação, faz com que a escola tenha a necessidade de se modernizar e divulgar conhecimento. Hoje, entende-se que a universidade é o eixo central de produção e divulgação de pesquisas, mas a escola básica deve iniciar esse processo como forma de tornar o aluno crítico e ativo ao ambiente que atua.

Sendo assim, a experiência de trabalho aqui proposta visou tornar o aluno ciente de suas capacidades e não só avaliar competências de assimilação teórica, mas também como a prática de produção torna o aluno independente quando se enxerga como produtor de conhecimento, estabelecendo uma análise do professor pelo viés sócio emocional, entendendo que o aluno não se forma somente pela recepção de conteúdo, mas pela atuação direta como aprendiz do tema elaborado. Considerando todas as perspectivas, o trabalho só se realizou porque os alunos compreenderam o processo de protagonismo e importância que se tem ao produzir conhecimento. Ao se dimensionar todas as etapas do projeto aqui proposto, mostra-se que o trabalho interdisciplinar serve para transcender a



sala de aula e transportar os alunos para o universo de assimilação e interligação com o meio em que vive.

Ao entender que existiram imprevistos, os resultados vieram de maneiras diferentes, porém, carregados de percepções e visões, onde o educador pode perceber o resultado do seu trabalho de ensino. Romper com o tradicional, captar uma nova escola do século XXI foi a intenção desse trabalho, que se mostrou com diversas falhas, mas que no todo alcançou suas expectativas e objetivos principais. Os vídeos e as redes sociais não inimigos alienantes da educação, mas são aliados poderosos da autonomia e imposição do aluno frente a seu aprendizado e a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Apostila das Oficinas do Projeto Olha a Gente Aqui: Vídeo.** Instituto Asas Comunicação Educativa. São Paulo, Prefeitura de São Paulo, 2013.

_____. **Oficina Tv Escola de Produção de Vídeos.** MEC, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 19 de Junho de 2019.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. (PCN). Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANDIOTO, Luciano Zanetti Pessôa. **Interdisciplinaridade Em Estudos do Meio e Trabalhos de Campo: Uma Prática Possível.** Revista Olhares e Trilhas, v. 2 n. 1, 2001, p. 33 – 46.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FIN, Karoline. **O Dia Em Que Viajei No Tempo: Movimento Do Contestado E Literatura Infantil.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários a Prática Educativa.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira.** In: FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo/SP, Cortez Editora, 2008.



LIBÂNEO, José Carlos. **A interdisciplinaridade e a pedagogia crítico-social – notas prévias.** p. 70-80. In: Libâneo, J. C. Didática: Velhos e Novos Temas. Edição do Autor, 2002.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. **Técnicas de ensino: por que não,** 2, p. 35-113, 1995.

MACHADO, P. P. O Contestado na sala de aula. **Revista Cadernos do Ceom,** 30, n. 46, p. 73-80, 2017.

MELLO, Luciana Mello da Silva. TREVISAN, Michele Kapp. **Produção De Vídeos Em Sala De Aula: Uma Nova Forma de compor Textos.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de Especialização em Mídias na Educação, EaD, RS, 2011.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Dialogando Sobre A Interdisciplinaridade Em Ivani Catarina Arantes Fazenda E Alguns Dos Integrantes Do Grupo De Estudos E Pesquisa Em Interdisciplinaridade Da Puc-Sp (Gepi). **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade.** ISSN 2179-0094., n. 10, p. 95-107, 2017.

MUSIALAK, Marli Bieszczad. ROBASZKIEWICZ, Maria Cristina Fernandez. **GÊNERO CONTO: Possibilidades de uso em sala de aula.** In: Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde. Governo do Estado do Paraná, Volume I, 2013.

NAVARRO, Yan. RUBIO, Juan Carlos Colomer. **A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho.** In: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Volume II, 3ª Edição, 2015, 31-38.

NOGUEIRA, F.; Gonçalves, C. Divulgação Científica: Produção De Vídeo Como Estratégia Pedagógica Para A Aprendizagem De Ciências. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências,** 7, n. 14, p. 93-107, 2017.

RÜSEN, JÖRN. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba, Editora UFPR, 2010.

SILVA, J. C. A. **O desafio da produção audiovisual por estudantes de escolas públicas douradenses: um estudo de caso do Projeto Cine-Escola.** In: XXXII Intercom - Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital, 2009, Curitiba-PR. Intercom 2009: Comunicação, educação e cultura na era digital. São Paulo: Intercom, 2009.

VALENTINI, Delmir. **Memórias da Lumber e da Guerra do Contestado.** Chapecó, ed. UFFS, 2015.

VIANNA, Helder. **De Como se Constrói uma História Local: Aspectos da Produção e da Utilização no ensino de História.** In: Reflexões Sobre História Local e Produção de Material Didático [recurso eletrônico]. ALVEAL, Carmen Margarida de Oliveira,



FAGUNDES, José Evangelista. ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. Natal, EDUFRN, 2017.



Motiva(ção): Por que fazer vídeo estudantil na educação básica?

Dayara de Souza Franco

Rita Martins Vilela

Josias Pereira

Universidade Federal de Pelotas

INTRODUÇÃO

A produção de vídeos estudantis no ensino básico é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço no meio pedagógico. Professores se mostram cada vez mais interessados em explorar novas formas de construção de conhecimento dentro de suas disciplinas e tentam, assim, aplicar metodologias que dialoguem de forma coesa com a realidade em que o aluno se encontra. A cada ano a sociedade se encontra cada vez mais conectada ao mundo digital e suas tecnologias e atualmente é cada vez mais incomum encontrar alguém que não possui um smartphone ou conhece alguém próximo (pais, tios, primos) que possuem um. Crianças são iniciadas no mundo tecnológico desde os primeiros anos e se tornam alunos da educação básica com conhecimentos da área desde o ensino fundamental. Então como dialogar diretamente com estas experiências pessoais dos alunos? Uma maneira seria então a produção de vídeos estudantis como forma de avaliação dentro do currículo oficial dos professores.

No Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeos Estudantis (LabPVE), por meio de pesquisas, foi percebido o crescente interesse dos docentes na produção de vídeos e então surgiu a questão: O que motiva esses professores? Por que eles produzem vídeos com seus alunos? Assim, então, decidiu-se realizar uma pesquisa com professores que se encaixam neste perfil preestabelecido. A pesquisa em questão traz uma discussão sobre o assunto utilizando entrevistas com professores realizadores para então teorizar e entender o motivo que estes professores possuem para produzir e, principalmente, para continuar produzindo vídeos estudantis e assim também incentivar outros professores a virem a fazer o mesmo.

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa qualitativa. Foram feitas três entrevistas a distância por meio de vídeo-chamadas com professores que já são produtores



de vídeos estudantis. Para tal, foi utilizada a ferramenta gratuita *Google Meet*. Dois destes três professores já tinham algum tipo de contato com o LabPVE e, por isso, foi facilitado o contato com os mesmos. É importante ressaltar que estes docentes aplicam até hoje experiências aprendidas nas ações do projeto.

Foram elaboradas doze perguntas utilizadas nas entrevistas que ocorreram nos dias 7 e 8 de setembro de 2020 de forma individual. Elas foram gravadas e transcritas para serem utilizadas no desenvolvimento deste artigo. Para preservar a identidade dos entrevistados, eles serão citados como Professores X, Y e Z. As perguntas englobam questões sobre as motivações e interesses que os professores tiveram e têm para produzir vídeos estudantis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as entrevistas foi possível perceber e discutir diversas questões relacionadas à produção de vídeo estudantil. Destes três entrevistados, as Professoras X e Y são da grande área das ciências exatas, especificamente matemática. O Professor Z é da área de Letras, leciona literatura e inglês.

A “Professora X”, ao ser questionada sobre o que a motivou a fazer vídeo estudantil, pontua sobre a necessidade de quebrar o paradigma sobre a matemática ser difícil e tornar a mesma mais acessível aos alunos. Também aponta a questão da disciplina ser vista pelos alunos como algo mecânico, diretamente ligada somente ao cálculo, aos exercícios de repetição e a memorização de conceitos. Paulo Freire (2019) aponta os perigos da memorização mecânica como forma de apresentar o conteúdo para o aluno. A repetição, citada pela professora, é uma forma muito utilizada para propiciar a memorização mecânica de algum conteúdo e é necessário repensar neste paradigma sobre o aprendizado, principalmente - mas não exclusivamente - dentro da área de exatas.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, p. 67, 2019)

A Professora X fez um contraponto e mostrou que com a produção de vídeo é criado um ambiente propício à aprendizagem. Neste ambiente é possível criar



possibilidades para a construção do conhecimento, ao invés de apenas transferir o mesmo, como já diria FREIRE. Ela relatou sobre como o vídeo pode vir a ajudar na prática e na abordagem do docente: ao pedir aos alunos que produzissem um vídeo em que eles falassem sobre onde a matemática está presente em seu cotidiano ou sobre como eles explicariam algum dos conteúdos já vistos em sala de aula, ela percebeu, em alguns vídeos, que determinados alunos não haviam fixado a matéria de forma correta e cometiam erros conceituais. A Professora X então fala sobre o vídeo como ferramenta para poder repensar a prática docente e também como oportunidade para o aluno ter uma relação diferente com a matéria.

A Professora Y também possui opinião parecida. Seus alunos produziram vídeos utilizando o conceito de porcentagem, os alunos, então, entrevistaram pessoas de seu círculo social para quantificar os que utilizavam bebidas alcoólicas e/ou remédios, relacionando o tema com suas vivências. Já o Professor Z aponta sua preferência para curta-metragens de adaptações literárias como ferramenta para aproximar o aluno aos conteúdos e textos vistos em sala de aula. Isso gera uma leitura mais profunda do material uma vez que o aluno lidou diretamente com o roteiro escrito a partir destes textos. Destaca-se que todos os três professores têm em comum a necessidade de aproximar cada vez mais o tema da disciplina ao aluno e, para tal, utilizam o vídeo estudantil como ferramenta. Através dele, o aluno conseguirá ter maior autonomia para aprender o conteúdo e tomar as decisões desde o início da produção dos vídeos até o momento da entrega final, sempre com muito contato com a disciplina durante o processo.

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, p. 105, 2019).

As Professoras X e Y apontam que, apesar de gostarem da produção de vídeos e os alunos ficarem entusiasmados, ainda apresentam certa resistência por terem que incluir questões matemáticas: eles preferem ter liberdade para produzir vídeos de temática livre. Com algum diálogo, ambas as professoras conseguem um meio termo em que os alunos se sentem mais livres na escolha dos temas e, conseqüentemente, mais animados e dispostos. Já o Professor Z explica que os alunos sempre se engajam para fazer os vídeos, mas, em certos momentos, principalmente após já terem feito algum anteriormente, eles apresentam desânimo por saberem que a produção é desgastante e trabalhosa. Assim



como as outras professoras, Professor Z diz ser possível dialogar com estes alunos e tornar o processo mais leve. Ele aponta que, com prazos maiores e com pequenas atividades para entregar ao longo do ano letivo, é possível fazer com que a experiência se torne mais agradável.

Um dos desafios importantes para o educador é o de rever a sua prática docente e de estar em constante adaptação. É importante entender que “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, p. 40, 2019) pois assim a adaptação e o diálogo entre professor e aluno acontece e proporciona um ambiente mais propício à aprendizagem e à construção do conhecimento.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, pág 83, 2019)

A Metodologia PVE (Metodologia da Produção de Vídeos Estudantis) possibilita o diálogo entre professor e aluno, já que cria um ambiente saudável entre discente e docente ao se relacionarem para produzir vídeos, a metodologia PVE também aponta que o aluno aprende no processo da produção de um vídeo e não somente no vídeo final. Todos os professores entrevistados destacam a importância do trabalho em grupo dentro da produção de vídeo estudantil: devido ao cinema ser uma arte coletiva, não existe vídeo se uma parte do grupo decidir não fazer suas responsabilidades dentro da produção. Assim os educandos percebem o quão importante é saber lidar com pessoas diferentes e também com suas responsabilidades individuais dentro de uma equipe, algo que dentro do modelo mecânico de ensino, dentro de sala de aula, eles não teriam contato.

Dentro da metodologia PVE existe uma relação de aprendizado mútuo e que tanto eles quanto os alunos aprendem juntos, algo que Paulo Freire (2019, p. 24) diz em sua última obra: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

CONCLUSÃO

A produção de vídeos estudantis possui uma grande gama de assuntos que podem ser abordados, inclusive, todas as áreas do conhecimento. É possível utilizar esta ferramenta para a construção de conhecimentos e para aprendizados tanto humano quanto científico.



Dentro da produção de vídeos estudantis é possível discutir conteúdos com maior autonomia, em um ambiente propiciado e construído com ajuda e diálogo do professor com o aluno, em que há incentivo à curiosidade e, conseqüentemente, à criatividade do aluno. Desta forma, ensina-se a trabalhar em equipe e lidar com as pessoas de seu círculo social - sem tanto individualismo e competitividade - desde a educação básica e se forma, assim, um aluno mais preparado para as questões sociais da vida adulta. Neste ambiente, é possível a aproximação direta entre aluno e objeto estudado. Isso faz com que o discente entenda melhor sobre o que está estudando, pois só dessa forma conseguirá construir um bom vídeo que exprima o que ele pode aprender durante o processo e, assim, cria as possibilidades para a produção do conhecimento como defende (FREIRE,2019).

Não resta dúvidas de que, na atualidade tecnológica, é necessário encontrar uma forma mais direta e menos mecanicista de ensinar, para se criar ambientes mais saudáveis e se aprender com mais entusiasmo. A produção de vídeo estudantil se mostra como uma das ferramentas mais viáveis e atuais neste quesito, pois dialoga diretamente com os alunos e com suas realidades que estão cada vez mais relacionadas ao mundo da tecnologia e com a vivência diária de consumir produtos audiovisuais, como desenhos, filmes, vídeos ou propagandas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



Núcleo de Cinema MTC: uma experiência interdisciplinar.

Luiz de Vasconcellos Ferreira Sobrinho³⁰

Coord. do Núcleo de Cinema MTC

E. B. M. Maria Tomázia Coelho

Pretendi deixar dito também de como a visão - de como o modo de ver, o ponto de vista - altera a realidade, construindo-a. Uma casa não é construída apenas com pedras, cimento, etc. O modo de olhar de um homem também a constrói. O modo de olhar dá o aspecto à realidade.

Clarisse Lispector

Resumo

A produção de filmes em escolas é um recurso pedagógico poderoso, porém ainda pouco utilizado. Apesar dos filmes geralmente estarem associados ao lazer, eles podem ser utilizados como atividade de ensino-aprendizagem com vasto potencial educacional. Compete a nós, professores, darmos sentido pedagógico a esse uso e o vídeo entra como uma nova linguagem e uma forma de compreender o mundo em que vivemos. Alguns pesquisadores ressaltam os benefícios pedagógicos da produção de audiovisuais, inclusive uma melhor disciplina. Por meio da produção de vídeos, os estudantes desenvolvem o pensamento crítico, acionam diferentes capacidades e aprendem a trabalhar em grupo. Com o objetivo de proporcionar aos alunos a aprendizagem de novos conhecimentos e promover sua alfabetização audiovisual, o Núcleo de Cinema da E. B. M. Maria Tomázia Coelho iniciou suas atividades em 2013. Como primeiro trabalho, produzimos o filme: *Vai ter peixe amanhã?* (Disponível em <http://nucleodecinemamtc.blogspot.com.br>). Em 2015, trabalhamos com o tema: *Os jovens e o consumo*, atendendo alunos de 6º à 9º ano e realizando um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de geografia e português, com carga horária de seis aulas semanais no contra-turno. Os alunos foram divididos em seis grupos, dois deles coordenados pela profa. Cláudia da Natividade Vieira. O trabalho envolveu a Sala Informatizada, coordenada pela profa. Andressa Silva e uma parceria com o NTM, onde os filmes foram editados, com a coordenação das profas. Carolina Güntzer e Suleica Kretzer. Como desfecho do trabalho, organizamos o I Festival de Cinema Escolar, que exibiu filmes do Núcleo de Cinema, como também será de outras escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Palavras-chave: cinema; interdisciplinaridade; tecnologias digitais; produção audiovisual.

³⁰ Mestre em Geografia (UFSC). Bacharel e licenciado em Geografia (PUC-SP). Prof. de Geografia e Coord. do Núcleo de Cinema MTC (SME-PMF - E. B. M. Maria Tomázia Coelho).



Introdução

Os filmes são geralmente associados ao lazer, no entanto, eles podem ser utilizados como atividade de ensino-aprendizagem e produção de conteúdos educacionais. A maioria de nossos alunos sabe operar um celular, uma câmera fotográfica digital ou um computador, cabe a nós, professores, darmos sentido pedagógico a esse uso. As narrativas fílmicas são uma maneira de entender e representar o mundo em que vivemos, mas, embora sua produção seja um recurso pedagógico poderoso, elas ainda são muito pouco utilizadas em situações de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto é que o Núcleo de Cinema da E. B. M. Maria Tomázia Coelho iniciou suas atividades em 2013, com o objetivo de proporcionar aos alunos a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades por meio da alfabetização audiovisual. Propondo uma maior articulação entre as disciplinas escolares e a efetivação de novos vínculos dos estudantes com a escola, buscamos desde o início o estabelecimento de parcerias para o melhor desenvolvimento do trabalho. Além do grande envolvimento dos alunos, contamos com o apoio e participação de docentes, equipe pedagógica, biblioteca, sala informatizada, direção e outros profissionais da Escola. Também fazem parte desse grupo de parceiros, o Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTM, a Secretaria de Educação e a comunidade escolar em geral. Isso possibilitou que, em apenas três anos de atividade, o Núcleo tenha conseguido realizar a produção de seis filmes de curta-metragem (disponíveis em: nucleodecinemamtc.blogspot.com.br), adquirido experiência e certa convicção da validade do trabalho feito até aqui.

O presente texto tem por objetivo relatar a pequena, mas enriquecedora, experiência do Núcleo de Cinema MTC acumulada nesta fase inicial e apresentar algumas considerações teórico-metodológicas que nos servem de base.

O audiovisual como instrumento pedagógico de educação do olhar.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão e, se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada. Assim, a percepção não é ainda conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência. Além disso, nossa visão depende da localização em que nos encontramos, se no chão, em um andar baixo ou no alto de um edifício, num mirante estratégico, num avião, etc. A paisagem revela aspectos



diferentes segundo a localização onde estamos. Acrescente-se a isso, o fato da nossa educação, formal ou informal, ser feita de forma seletiva e pessoas diferentes apresentarem diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, coisas que um arquiteto, um artista vêem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum (SANTOS, 1988).

Sujeitos têm experiências diferentes para os mesmos lugares e situações, isto quer dizer que, embora existam opiniões convergentes, há tantas visões sobre a sociedade e seus problemas quanto são os sujeitos envolvidos, mesmo que, por muitas vezes, pertençam a grupos sociais semelhantes. Para Winchester (2005), as experiências individuais não podem ser necessariamente generalizadas, contudo fazem parte de uma realidade. As pessoas podem nos dizer muito sobre suas experiências, mas também podem revelar as estruturas sociais subjacentes.

A percepção supõe uma apreensão do próprio espaço, orientada pelos índices de seus usos, demarcados pela atenção do usuário quando os observa e quando sobre ele se expressa pela comparação entre imagens e comentários passados e presentes. Perceber, analisar, associar, comparar e interpretar é a tarefa do aluno. Percepção, leitura e interpretação se associam como etapas de investigação, e como mediação necessária entre o espaço cotidiano e a capacidade de inferir e aprender com o ambiente que nos envolve (FERRARA, 1988).

Na educação, a produção de audiovisuais contribui para disciplinar o olhar, desenvolver a percepção visual e proporcionar a retomada de um processo crítico de ver, pois

a teoria é apenas isso: um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor. E é nessa educação do olhar, a partir dela, que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente, e até mesmo o saber voltado para o prático (BORNHEIM, 1988:89).

A percepção por meio de imagens, fragmentos da realidade, leva à surpresa

que rompe o hábito do uso, a comparação entre fragmentos espaciais, entre a atual e a pregressa experiência [...], ao flagrante de pontos de contacto e diferenças de espaços e experiências e à ênfase, ao realce de traços, dimensões, cores, texturas, fluxos, valorizados na composição de um uso (FERRARA, 1988:77).

Já na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais faziam referência à produção de audiovisuais como um recurso valorizado na educação, “na medida em que

permite o registro de cenas, ambientes e acontecimentos da vida cotidiana, escolar, ou fenômenos ambientais, para posteriormente comparar, analisar e refletir” (PCN, 1998). A câmera estabelece um estranhamento entre o espaço e seu uso habitual, permitindo, então, explicitar, não só a paisagem do espaço, escolar ou não, como também a seleção dos seus ângulos, planos e enquadramentos claramente relacionados com o cotidiano.

A utilização e aplicação do recurso informatizado como ferramenta e instrumento de mediação “desenvolve processos metacognitivos, na medida em que o instrumento permite pensar sobre os conteúdos representados e as suas formas de representação, levando o aluno a ‘pensar sobre o pensar’” (PCN, 1998). O uso da sala informatizada favorece a interação, cooperação, criação, sistematização e a divulgação e a exibição dos filmes também eleva a auto-estima dos alunos, ao verem seus trabalhos apresentados ao coletivo.

Por meio da produção de audiovisuais, os alunos podem desenvolver o pensamento crítico, integrando diferentes conhecimentos e aprendendo a trabalhar em grupo. Além disso, desenvolvem o sentido estético e se expressam por meio de uma linguagem que incorpora sons e imagens. Todavia, a produção de um audiovisual vai além de uma ideia e necessita de muito trabalho. Assim, os alunos precisam planejar e executar as etapas necessárias para a realização do filme, que vão desde a ideia inicial até sua exibição, passando pela elaboração do argumento, roteiro, iluminação, captação de imagens e sons, decupagem e edição.



Professora Cláudia e alunas conversando sobre o roteiro.

Um filme é formado por um conjunto de linguagens (visual, oral, musical e escrita) que estão em constante interação. A música e os efeitos sonoros podem criar expectativas, reações e informações. Os filmes também utilizam a linguagem escrita nas legendas e traduções que aparecem na tela, como também em todas as etapas de sua produção, principalmente quanto à elaboração de argumentos, roteiros, narrativas e perguntas para entrevistas.

A captação de imagens estabelece um estranhamento entre o espaço ambiental e seu uso habitual, permitindo, então, explicitar, não só a imagem produzida, mas a seleção dos seus ângulos.



Alunas gravando cena.

Segundo Moran (1995), os alunos se interessam e gostam de fazer vídeos por sua dimensão atual e lúdica, cabendo à escola incentivá-los e orientá-los neste processo. Filmar é uma experiência muito envolvente, tanto para as crianças como para os adultos e os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada disciplina ou tema, num trabalho interdisciplinar. Outra possibilidade é a produção de programas



informativos, que podem ser exibidos dentro da escola em horários de maior movimento como nos intervalos ou durante a entrada e saída dos estudantes.

Desenvolvimento e aplicação

Para a realização deste projeto foi necessário, em primeiro lugar, despertar o interesse dos alunos e mostrar-lhes as possibilidades de construir algo que poderia ser visto dentro e fora da escola. Além disso, optou-se por utilizar-se recursos simples e que fossem acessíveis aos alunos, como câmeras digitais, celulares e computadores comuns. O Núcleo de Cinema MTC também atende à proposta de educação integral e em tempo integral, ou seja, além da ampliação e diversificação de sua formação, os alunos frequentam as disciplinas curriculares em um período e as atividades do Núcleo no contra turno, realizando um trabalho interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Destacamos que os profissionais envolvidos demonstraram interesse e afinidade com a proposta do projeto, critério essencial para o bom andamento das atividades.

Em 2014, *Vai ter peixe amanhã?*, primeiro curta-metragem produzido pelo Núcleo de Cinema MTC, foi lançado e muito bem recebido pela comunidade escolar. O filme sobre sustentabilidade pesqueira se concentrou na pesca da Tainha, que possui grande importância econômica, social e cultural não apenas para a comunidade local onde a escola está situada, como para toda a região litorânea do estado catarinense, envolvendo milhares de pessoas e movimentando a economia da região.

Em 2015 o tema escolhido por toda a Escola foi “os jovens e o consumo”, no qual o atendimento foi ampliado para os alunos de 6º à 9º ano. Os alunos produziram cinco filmes de curta-metragem para conhecer e compreender um pouco mais a importância e as consequências do consumo em nossa sociedade.

Para 2016, nossa perspectiva é de permanente construção e consolidação do Núcleo de Cinema da E. B. M. Maria Tomázia Coelho. Como desdobramento do tema *Os Jovens e o Consumo*, pretendemos abordar o uso dos recursos e materiais escolares, assim como sua conservação. Com isso, o Núcleo de Cinema MTC pretende estabelecer um canal de comunicação com os alunos participantes, a comunidade escolar e demais interessados sobre dois problemas encontrados em nossa sociedade e, por consequência em nossas escolas: desperdício e vandalismo, planejando ampliar o atendimento para incluir também alunos dos anos iniciais.



Alunos editando os filmes no NTM.

Finalmente, o Núcleo de Cinema MTC mantém, para divulgação de seu trabalho, um *blog* no qual os filmes produzidos pelos alunos são postados, assim como matérias veiculadas na mídia. Além disso, são organizadas mostras anuais das produções na própria Escola e, no início de 2016 o Núcleo de Cinema MTC organizou, em conjunto com NTM e SME, a 1ª Mostra de Cinema Escolar durante o Congresso de Educação Básica de Florianópolis – COEB, em que mais de 40 produções foram exibidas, parceria que pretendemos manter e ampliar.

Referências bibliográficas

BORNHEIM, Gerd A. *As metamorfoses do olhar*. in *O olhar*. NOVAES, A. (org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

FERRARA, Lucrécia d'Aléssio - **Ver a cidade: cidade, imagem, leitura**. São Paulo: Nobel, 1988.

MORAN, J. **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de

PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos PCN / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

WINCHESTER, H. P. M. Qualitative research and its Place in human geography. In: HAY, Lain (Editor). **Qualitative Research Methods in Human Geography**, Sec. Edition. Oxford University Press, 2005. p. 3-18.



O Potencial Pedagógico da Videoaula no Aprender Matemática

Jaqueline Antunes da Silva³¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar um recorte de uma dissertação de mestrado que buscou analisar se a prática com videoaulas na educação Matemática pode auxiliar no aprendizado dos alunos. A motivação da pesquisadora para desenvolver tal trabalho se deu a partir de sua experiência em sala de aula, com vistas a ensinar a Matemática de maneira estimulante e descontraída. O texto apresenta o problema da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, uma análise da tecnologia na sociedade contemporânea e a metodologia utilizada que foi do tipo qualitativo, tendo sido adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa.

Palavras-chave: videoaulas, tecnologia, Educação Matemática

Introdução

São históricas as dificuldades tanto nível conceitual, quanto emocional em aprender Matemática. Tal disciplina, por muitas décadas têm sido ensinada através da memorização, do decorar fórmulas, de treinar questões, sem contextualização com o cotidiano dos alunos, e, principalmente, sem formar pessoas capazes de pensar por si próprias, críticas e reflexivas. Tal procedimento tem gerado em muitos alunos um sentimento de antipatia pela Matemática, o que é lamentável, face a importância da mesma para a vida das pessoas. Sem contextualizar, o estudante não vê nenhum sentido para determinado aspecto da Matemática.

Os dados estatísticos apresentados pelo Ministério da Educação, assim como a observação do cotidiano das escolas, demonstram que a educação no país requer profunda reflexão em todos os sentidos, principalmente, no fazer diário do professor em sala de aula.

É perfeitamente compreensível que o professor se encontre desmotivado por questões salariais, condições de trabalho, dentre outros aspectos. No entanto, sem

³¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). E-mail: jaqueline.antunes@gmail.com



adentrar por esse caminho, em realidade, a escola atual mostra-se pouco atraente para o aluno.

Segundo pesquisa³² do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão governamental vinculado ao Ministério da Educação, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da 5^a a 8^a série que se afastaram da escola tiveram o desinteresse como motivo principal, o que mostra que esse problema se arrasta há muito tempo (Moran, 2007, p.7).

Na mesma linha, de acordo com reportagem sob o título “Estudantes brasileiros ficam entre os últimos em teste de raciocínio” apresentada no site do G1 (2014)³³, o resultado do Pisa, que avaliou pela primeira vez a capacidade de 85 mil estudantes, de 15 anos de idade, de todo o mundo para resolver problemas de Matemática aplicados à vida real.

Na sociedade do conhecimento, onde a informação está em todos os lugares, a escola e professor adquirem um novo papel, deixam de ser os detentores do conhecimento, para se transformarem em mediadores no processo pedagógico. O maior desafio está em mediar essas informações de forma a despertar o interesse dos alunos que se encontram imersos em tecnologias digitais, às vezes mais interessantes do que a sala de aula. Tais tecnologias tão presentes socialmente no dia-a-dia dos alunos, porém, alheias à realidade escolar.

Na prática diária da pesquisadora como professora da disciplina de Matemática para turmas do Ensino Médio de duas Escolas Estaduais do município de Pelotas-RS, tem observado que é necessário empregar outra maneira de trabalhar os conteúdos da disciplina, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a produção de videoaulas sobre conteúdos da disciplina de Matemática é elemento adicional à didática do professor, face ao potencial pedagógico que o vídeo pode ensinar no aprender Matemática. O vídeo é um recurso que faz parte do dia-a-dia dos alunos, acrescido do fato de que estes têm a videoaula não só no ambiente escolar, mas também em qualquer lugar, momento e quantas vezes desejar acessá-la.

³² Essa pesquisa foi realizada em 2005 e publicada em 2007.

³³ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html> acessado em: 31/05/17.



Segundo reportagem no jornal Globo³⁴ (2016), o *YouTube* atinge 82 milhões de usuários no Brasil. Ademais, entre as pessoas que assistem TV e a vídeos online, o tempo gasto com o segundo meio cresceu 15 pontos percentuais desde 2014, chegando a 42%. No tocante a essa nova geração percebe-se que estão cada vez mais inseridos em uma cultura de consumo de vídeos.

A videoaula destaca-se por proporcionar um modelo bastante dinâmico com som e imagem, o que permite observar o potencial pedagógico da videoaula como um facilitador da aprendizagem. Assim como a aula dita tradicional com professor, lousa e caneta pode mostrar-se pouco motivadora para o aluno, também as tecnologias sozinhas, conforme Kenski (2015), não educam ninguém.

Em tal contexto se insere a presente pesquisa realizada em três turmas de alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município de Pelotas-RS. Convém salientar, ainda, que a temática do presente estudo é atual, bem como realiza uma interface com a linha de pesquisa escolhida pela pesquisadora (Tecnologias e Educação Matemática) a qual se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas.

Desta forma, nesta pesquisa, a questão que se pretende responder é a seguinte:

Como as videoaulas realizadas pela professora podem auxiliar no aprendizado dos alunos no ensino da Matemática?

Nesse sentido, para responder a questão que norteia esta pesquisa, este estudo busca:

Objetivo Geral

Analisar o potencial pedagógico da videoaula no aprender Matemática.

Objetivos Específicos

- Observar a prática da videoaula na disciplina de Matemática;
- Descrever a prática da videoaula na disciplina de Matemática;
- Analisar a relação professor/aluno diante do uso da videoaula.

³⁴ <http://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/youtube-atinge-82-milhoes-de-usuarios-no-brasil.html> acessado em: 10/07/17.



Tecnologias na sociedade contemporânea

A palavra tecnologia tem origem no grego “tekhne” que significa técnica, arte, ofício e logia significa estudo³⁵. Segundo o dicionário Michaelis³⁶, tecnologia é definida como sendo o “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc.” A tecnologia teve sua origem de maneira intuitiva, através da inteligência humana em buscar melhorar a sua vida das pessoas.

As tecnologias são tão antigas quanto a história da humanidade. A utilização do raciocínio, a engenhosidade humana, tem garantido um processo crescente de inovações. Os conhecimentos colocados em prática originam diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia (Kenski, 2015).

Pode-se dizer, portanto, que tecnologia é a criação, a construção de novos meios necessários para satisfazer as novas necessidades e perspectivas surgidas, ou seja, se está incessantemente evoluindo tecnologicamente, pois sempre se faz necessário inovadores recursos para atender as expectativas do ser humano em seu cotidiano.

No tocante às relações humanas, estas sofreram profundas modificações com o uso das tecnologias digitais. Através das plataformas digitais, tais como: *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, dentre outras. Pode-se iniciar e terminar um relacionamento, obter notícias em tempo real, conversar com pessoas que se encontram a longa distância umas das outras, compartilhar vídeos. Criou-se até um novo vocabulário: o “internetês”.³⁷ De acordo com matéria veiculada no jornal Hoje³⁸, da Rede Globo, nos dias 17 e 18 de julho de 2017, existem mais de 100 milhões de brasileiros conectados nas redes sociais. Diante de tal quadro, percebe-se que as tecnologias vêm transformando significativamente as relações do homem com o mundo.

Segundo Lévy (2016), a era atual das tecnologias da informação e comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo que vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que mediam a ação do homem com o meio.

Cada vez mais, atividades do cotidiano dos indivíduos são efetuadas de forma móvel: desde pedir informações, conectar-se à internet, divertir-se, relacionar-se, gravar

³⁵ <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-publicidade-e-da-comunicacao-institucional/tecno-governanca-a-profusao-tecnologica-e-o-controle-sociopolitico>. Acessado em 25/04/17.

³⁶ <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=e3dWP>. Acessado em 28/04/17.

³⁷ Internetês é a linguagem utilizada na internet, utiliza-se de abreviações em palavras e frases, e não segue regras gramaticais.

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=xInTpqVPJMM> acessado em: 18/07/2017.



e assistir vídeos. O celular está se convertendo no controle remoto interativo de nossas vidas (Román, Gonzalez-Mesones e Marinas, 2007).

A semelhança com o que ocorre numa aldeia, a tecnologia oportuniza a ocorrência de uma comunicação tão ampla no planeta, que todos se conectam. A abolição das distâncias e do tempo, bem como a velocidade cada vez maior que ocorre no processo de comunicação em escala global, nos leva ao processo de retribalização, onde barreiras culturais, étnicas e geográficas são relativizadas. A conectividade nos torna próxima e ao mesmo tempo distante uns dos outros, como destaca MacLuhan (2011). A evolução dos sistemas, da internet e dos celulares corroboram as ideias do autor, haja vista que a comunicação ocorre de maneira quase instantânea e em lugares absolutamente distantes. Com isso, são geradas aproximações culturais.

Os meios de comunicação, segundo Mcluhan (2011), exercem fundamental papel na sociedade, uma vez que influenciam os indivíduos. Tais meios podem transmitir mensagens positivas ou negativas. Esses meios atuam como extensões do ser humano. A mensagem de qualquer meio traz mudança de padrões, tendências ou paradigmas que acabam por se introduzir e fazer parte da vida humana.

Ainda, segundo o autor, as tecnologias são, portanto, consideradas extensões do ser humano. São artefatos produzidos pelo homem, que nasce apenas com seus sentidos, entretanto, no decorrer da vida, vai construindo e incorporando ferramentas que aperfeiçoam tais sentidos às denominadas “extensões”.

A ideia do autor sobre as tecnologias como extensões do ser humano podem ser exemplificadas da seguinte forma: a roda como uma extensão das pernas, a roupa como extensão da pele, o fone de ouvido como extensão da audição, o computador como extensão do cérebro humano e assim por diante.

A introdução de qualquer meio ou tecnologia implica em consequências pessoais e sociais, uma vez que esses novos padrões e novos comportamentos tornam outros meios obsoletos, criando novos conceitos de arte e, ao mesmo tempo, criando novos papéis de desempenho na sociedade (Mcluhan, 2011).

A escola como espaço de discussão, construção e produção de conhecimento, não pode ficar afastada desse processo, devendo utilizar essas tecnologias aplicando-as na sua ação educativa. Diante disso, a escola tem que estar equipada com recursos tecnológicos e os professores capacitados para trabalhar com esses recursos.

Nesse aspecto, é importante saber, que a prática pedagógica com o uso das tecnologias precisa efetuar-se de forma a ampliar os saber dos alunos, tornando-os seres



críticos, capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, corroborando, assim, as ideias de Freire (1983, p.17):

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Ora, como integrar essas ferramentas pedagógicas digitais na sala de aula para que essas tecnologias tenham efeito no ensino e na aprendizagem do aluno? “As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos” (Moran; Masetto; Behrens, 2003, p.14). Cabe ao professor inteirar-se e utilizar esses recursos de forma que o educando construa o seu próprio conhecimento.

Segundo Machado e Mendes (2013), existe a necessidade dos professores compreenderem que as formas de ensino, cultura e comunicação sofreram alterações ao longo dos séculos e que cada época histórica tem utilizado um determinado código e novas linguagens para transmitir, conter e difundir as informações. Assim, no decorrer da história, cada cultura desenvolveu meios tecnológicos e introduziu ações que migraram para o ensino, influenciando-o definitivamente. Por esse motivo que os autores defendem a utilização de instrumentos tecnológicos como ferramenta de mediação dos conceitos matemáticos, mais especificamente o vídeo.

Diante de tal quadro, tem-se percebido que há grande interesse das crianças, adolescentes e adultos sobre o vídeo didático, e como este pode ser uma interessante ferramenta no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada junto a três turmas de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município de Pelotas-RS, onde a pesquisadora desenvolve suas funções na qualidade de docente da disciplina de Matemática. Cabe destacar que a pesquisa começou a ser delineada depois de ser efetuado o contato e obtenção da concordância da direção da Escola, sendo apresentado um documento solicitando a autorização para a realização da pesquisa acadêmica.



Nas três turmas inicialmente foram explanados os conteúdos na lousa. Foi necessário quatro períodos, com duração de quarenta e cinco minutos cada, em diferentes datas, para explicar o conteúdo programático exponencial. Após a apresentação dessa temática, a pesquisadora combinou uma data convidando as três turmas para dirigir-se ao auditório da escola para assistir a videoaula e também para a realização de uma confraternização. Nessa data compareceu um grupo de vinte dois alunos. Todos esses discentes aceitaram fazer parte da pesquisa, respondendo o questionário e colaborando com a entrevista.

Para orientar a coleta de dados, foram utilizadas fontes distintas de evidências: observação, questionário aberto, entrevistas semiestruturadas e o vídeo. Para análise escolheu-se o método de análise de conteúdo tendo como suporte teórico e metodológico Bardin (2004). A criação das categorias e subcategorias, após a leitura dos dados coletados, buscou-se identificar as principais ideias que se relacionam ao presente estudo, ou seja, analisar o potencial pedagógico da videoaula no aprender Matemática. O critério estabelecido para definição das categorias temáticas e suas subcategorias foi o grau de inserção das mesmas em relação ao objeto de estudo, bem como a incidência com que apareciam nas narrativas dos alunos. Foram extraídas três categorias temáticas e seis subcategorias:

a) **reações ao assistir as videoaulas**: nessa categoria temática foram estabelecidas duas subcategorias denominadas de **atenção** e **emoção**.

b) **aula com vídeo e aula expositiva**: essa categoria temática foi subdividida em **uso da tecnologia** e **aula na lousa**.

c) **relação professor/aluno**: para tratar dessa categoria temática foram utilizadas duas subcategorias que são a **afetividade** e a **inovação**.

Considerações finais

Retomando a questão da pesquisa, “**Como as videoaulas realizadas pela professora podem auxiliar no aprendizado dos alunos no ensino da Matemática?**”, pode-se verificar que as videoaulas produzidas podem auxiliar no aprendizado dos alunos.

A análise das turmas selecionadas possibilitou constatações que se julga possam contribuir para ampliar o conhecimento sobre o potencial pedagógico da videoaula na disciplina de matemática.

Nesse sentido, o estudo ensejou identificar algumas características sobre o uso de videoaulas nas aulas de Matemática. Dentre elas podem-se destacar as reações positivas



que os alunos tiveram em relação ao audiovisual, tais como: a atenção, o humor, a alegria, dentre outros. Essas manifestações demonstram, embasados nas contribuições da neurociência e dos autores abordados no referencial teórico, que a utilização desse recurso colabora de forma significativa no processo de ensinar e aprender.

Verificou-se também, que todos os sujeitos da pesquisa possuíam smartphone ou computador com acesso a internet e que se utilizam diariamente desses recursos. Além disso, utilizam essas ferramentas para visualizar vídeos na internet pela plataforma do *YouTube*. Destacam que é de grande utilidade para aprender a matéria, podem visualizar quantas vezes desejar, possui diferentes explicações sobre o conteúdo e sai da rotina da sala de aula.

Contudo, segundo os sujeitos da pesquisa, apesar de a videoaula ser um recurso didático que auxilia na aprendizagem dos alunos, como sendo um importante instrumento para revisar e aprender de uma maneira diferente e descontraída os conteúdos, as aulas expositivas, utilizando lousa e caneta, ainda são imprescindíveis. A presença do professor ainda é necessária para tirar dúvidas do que não ficou bem explicado no vídeo.

Como citam os teóricos desse estudo, a presença somente do audiovisual não será a solução dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos, mas quando planejados dentro de uma proposta pedagógica, pode ser um recurso com grande potencial para ensinar e aprender Matemática, como visto na pesquisa realizada.

Outro aspecto a ser ressaltado na pesquisa foi a relação entre a professora e os alunos. A afetividade estava presente nessa relação. Os alunos ao visualizarem as videoaulas sentiram-se felizes por ver a professora no vídeo. Segundo os sujeitos da pesquisa, o audiovisual aproximou a professora dos seus alunos. Essa relação é de grande valia na sala de aula. O estudante sente-se a vontade para questionar, opinar e criticar.

Também convém abordar o tema “inovação”. Os discentes narram que gostaram das videoaulas feitas pela professora, acharam que a docente inovou suas aulas pelo fato de sair do contexto de ensinar apenas na lousa. Incentivaram a docente a fazer mais videoaulas e a preparar aulas mais dinâmicas, criativas, que utilize recursos com tecnologia digital, que saiam da rotina da sala de aula.

Os pesquisados almejam por aulas mais próximas do contexto que eles se apresentam, inseridos no meio tecnológico digital. Aulas que possam ser visualizadas no *YouTube* e professores preparados para utilizar essa tecnologia presente no cotidiano deles.



Portanto, pode-se verificar que segundo os sujeitos da pesquisa as videoaulas realizadas pela professora foram de grande importância para o processo de aprendizagem deles. Auxiliaram como um recurso didático para reforçar o conteúdo exponencial, além de ser uma forma prazerosa de aprender matemática, com criatividade, humor e utilizando a tecnologia digital presente no cotidiano desses alunos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 184 p.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2015. 141 p.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2016. 208 p.
- MACHADO, Benedito Fialho; MENDES, Iran Abreu. **Vídeos didáticos de história da Matemática: produção e uso na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2013. 175 p.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação: como extensões do homem**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2011. 407 p.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003. 173p.
- MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. 174 p.
- ROMÁN, Fernando; GONZALES-MESONES, Fernando; MARINAS, Ignacio. **Mobile marketing: a revolução multimídia**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 94 p.



Ressignificando aulas de matemática no ensino fundamental através da produção de vídeo estudantil: uma síntese da análise da pré-produção, produção e pós-produção de dois vídeos estudantis

Josiane Pereira de Moraes³⁹
Prefeitura Municipal de Pelotas

Resumo:

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, intitulada como “Expressando Pensamentos De Porcentagem Por Meio Da Produção De Vídeo Estudantil” que visou relacionar a produção de vídeo estudantil e a matemática. Este estudo teve como objetivo geral investigar como alunos do Ensino Fundamental expressam pensamentos de porcentagem com a produção de vídeo. Resulta em uma pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa-ensino, pois teve como foco investigar particularidades da produção audiovisual de uma turma de 8º ano, constituída por 12 alunos da E.M.E.F. Professora Delfina Bordalo de Pinho, localizada na área rural do município de Capão do Leão-RS. Para o embasamento teórico foram utilizados: Paulo Freire, Ubiratan D’Ambrósio, Josias Pereira, José Manuel Moran e Heloísa Dupas Penteado. Como instrumentos da coleta de dados foram utilizados 2 questionários, 1 entrevista semiestruturada, cadernos de atividades, diário de campo da pesquisadora, 2 vídeos de até dez minutos produzidos pela turma pesquisada. Para a análise dos dados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, categorizando e interpretando os resultados embasados no referencial teórico. Entre as reflexões da pesquisa foi possível perceber o desenvolvimento dos estudantes a partir da pesquisa colaborativa, assim como a dificuldade em contextualizar a matemática na produção audiovisual e o desinteresse por esta prática quando ligada a um conteúdo específico.

Palavras-Chave: Porcentagem; Produção de vídeo estudantil; Matemática; Ensino fundamental.

Introdução

Neste artigo pretende-se fazer um diálogo entre os fundamentos teóricos e o material coletado de forma resumida do que foi feito na pesquisa, traçando um paralelo entre teoria e prática com a finalidade de entender as vertentes estudadas e as ações diárias

³⁹ Mestra em Educação Matemática pela UFPel, vice-diretora na E.E.E.M Monsenhor Queiroz e professora de matemática E.M.E.F Professora Delfina Bordalo de Pinho. josianepmoraes88@gmail.com



de uma professora ao realizar vídeos com seus alunos, passando pelos três momentos em que se divide o processo: pré-produção, produção e pós-produção.

Diante do material coletado realizou-se a análise do conteúdo durante o processo de produção de vídeos pelos alunos. O produto final são dois vídeos estudantis que expressam a porcentagem nos roteiros de ficção. O material que compõe o corpo da análise desta pesquisa se constituiu da observação da pesquisadora, de dois questionários, do diário de atividades, de uma entrevista com cada grupo e dois vídeos como produto final desse processo que envolveu a escrita dos alunos, a comunicação verbal e não verbal. Estes componentes do corpo da análise foram necessários em função da complexidade que é analisar a produção de vídeo estudantil, já que segundo Pereira (2018) é uma ação teórica, prática e artística e analisar apenas uma ação, a de fazer vídeo, deixa de lado todo o processo de produção deste vídeo, procedimento que vai contra a muitos pesquisadores que consideram que o fazer vídeo na escola vale pelo produto final e não pelo processo de fazer vídeo.

Mediante a análise do conteúdo os dados coletados e descritos anteriormente são categorizados e interpretados. Segundo Bardin (2016) “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise do conteúdo é uma busca de outras realidades por *meio* das mensagens.” Começa-se a análise da etapa 1, considerada como a pré-produção de vídeo estudantil, a qual trata do questionário 1(apêndice D da dissertação).

1. Pré-produção

Esta etapa constitui-se a partir do questionário 1, onde realizou-se uma sondagem de como os grupos entendiam a produção de vídeo, buscando conhecer seus pontos de vista, a percepção diante as experiências anteriores com a produção de vídeo estudantil, a aprendizagem ligada a tecnologia, ao vídeo, suas preferências temáticas, como percebiam a linguagem audiovisual e a matemática dentro da PVE. Lembrando que esta foi a primeira ação antes do processo de produção de vídeo. Conforme as respostas dos grupos surgiram as cinco categorias temáticas seguintes: colaboração, cultura televisiva, contextualização da realidade, aprendizagem e inovação.



1.1 Colaboração

Na interpretação do questionário 1 aplicado pela pesquisadora aos grupos constatou-se a colaboração como um aspecto importante identificado na pré-produção de vídeo, pois ao questionar-se aos grupos “o seu grupo já fez vídeo? Conte a experiência.” Obteve-se a seguinte resposta:

Grupo 2: “*Sim. Legal. Aprendemos a valorizar os amigos e trabalhar em grupo.*”

De acordo com Penteado (2010) o professor-pesquisador tem o compromisso de contemplar um ensino comunicativo e emancipador onde todos aprendam com todos e ganham autonomia para a construção de um conhecimento mediado pelo senso crítico, reflexão de posicionamentos, capacidade de relacionar-se e trabalhar em equipe. Neste sentido Freire (2015) nos diz que a educação autêntica não se faz de um indivíduo para o outro ou de um sobre o outro, mas sim da união desses sujeitos mediados pelo mundo. Corroborando com os autores a afirmação acima leva a considerar que os estudantes ao produzirem vídeo aprendem a trabalhar em conjunto, colaborando com seus pares para que ampliem seus conhecimentos frente a um objetivo.

1.2 Cultura televisiva

Ao analisar a segunda questão do questionário 1, a qual perguntava:” que assuntos o seu grupo gostaria de abordar em um vídeo?” identificou-se que predominantemente os grupos tem interesse em apresentar assuntos recorrentes nos programas de TV, filmes, vídeos em que estes estudantes tem acesso e afinidade, ou seja, que fazem parte da cultura televisiva em que estes sujeitos estão inseridos como podemos identificar nos temas citados como resposta dos grupos 1 e 2 a seguir: **Grupo 1:** “*Mistério, terror, adrenalina.*” e **Grupo 2:** *Alcoolismo e terror.*

Quando os grupos demonstram a intenção, a necessidade de trabalhar os temas como: mistério, adrenalina, alcoolismo e terror afirmam de modo implícito que buscam replicar temas onde estão inseridos, seja pelo contato com a televisão, com as mídias ou a realidade em que os cerca. Nesse sentido D’Ambrosio (2017, p.24) no diz que “naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a situações e problemas distintos, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”. Fato que se evidencia ao iniciar esta pesquisa assim como nas experiências com a produção de vídeo estudantil de 2016 e 2017, onde



os estudantes buscam transmitir no vídeo o lugar onde estão imbuídos, buscando tratar de assuntos que lhes preocupam ou que de alguma forma lhes trazem curiosidade.

1.3 Contextualização da realidade

Os grupos ao responderem as perguntas 3 e 6 do questionário 1: “Como o seu grupo faria um vídeo “maneiro” de matemática?” e “Qual é a melhor forma de expressar a matemática através do vídeo?” levaram a formação da categoria “contextualização da realidade”. Percebe-se que a preocupação dos dois grupos ao responder estas questões era de que ao trabalhar com a matemática na produção de vídeo pudessem contextualizar a matemática, mostrar o seu valor em questões práticas do dia a dia, interligando vários assuntos como mostra a seguir as respostas dos grupos 1 e 2:

Grupo 1: “Colocando fatos reais do dia a dia.”,

Grupo 2: “Misturando vários temas em um único vídeo.”,

Grupo 1: “Mostrando para o público que a matemática faz parte do nosso dia a dia.”,

Grupo 2: “Colocando situações do dia a dia”

A necessidade de entender e de transpor a utilidade do que se estuda é uma preocupação comum dos dois grupos. Corroborando com as respostas dos estudantes D'Ambrosio (2017, p.8) diz que:

A educação, de modo geral, depende de variáveis que se aglomeram em direções muito amplas: (a) o aluno que está no processo educativo, como um indivíduo procurando realizar suas aspirações e responder suas inquietudes; (b) sua inserção na sociedade e as expectativas da sociedade em relação a ele; (c) as estratégias dessa sociedade para realizar tais expectativas; (d) os agentes e os instrumentos para executar essas estratégias; (e) o conteúdo que é parte dessa estratégia.

Diante da afirmação do autor e das respostas dos grupos entende-se que os mesmos nesse momento da pré-produção de vídeo ansiavam demonstrar uma utilidade, uma aplicação da matemática na sociedade onde vivem, preocupando-se em discutir questões práticas que justificassem o motivo de estudar a matemática na escola.

1.4 Aprendizagem

Na análise das manifestações dos grupos ao responder à questão 4 “O que seu grupo espera de um vídeo de matemática?”, a questão 5 “Seu grupo acredita que poderia aprender matemática através do vídeo? De que forma?” e a questão 8 “O grupo vai aprender mais sobre porcentagem quando fizer o vídeo? Porquê?” do questionário 1



verifica-se a expectativa dos grupos em fazer vídeo pelo conhecimento e aprendizagem de modo que estes fossem contemplados pela diversão e contextualização da realidade que se destacam nas seguintes escritas:

Grupo 1: *“Conhecimento, diversão.”*,

Grupo 2: *“Aprender mais sobre matemática”*,

Grupo 1: *“Sim. Aprendendo que a matemática está na maior parte do nosso cotidiano.”*,

Grupo 2: *“Sim, se aprofundando na matéria.”*,

Grupo 1: *“Sim, porque é um modo divertido de aprender matemática.”*

As falas dos grupos demonstram que os mesmos acreditam na aprendizagem, na ampliação de seus conhecimentos matemáticos através da produção de vídeo estudantil de matemática antes mesmo de ter a experiência com a produção específica relacionada a esta disciplina. O vídeo em si desperta a novidade, a curiosidade, a vontade de aprender. Segundo Freire (2014, p.216):

O vídeo, além do papel de falar de certa coisa através da imagem, deve virar um objeto de curiosidade do educador e do educando enquanto objeto de conhecimento a ser aprendido ou cuja compreensão deva ser aprendida pelos dois. Quanto mais bem-feito, melhor. Mais do que entreter, o vídeo deve ser um objeto desafiador.

O dinamismo do vídeo nesse momento pré-produção traz aos grupos a possibilidade de um trabalho que atenda suas expectativas imediatas, já que de modo geral os estudantes buscam entender o motivo de estudar certos conteúdos e a necessidade de comporem a grade curricular. Nesse sentido D'Ambrosio (2017 p. 29) diz que “Para um aprendiz com vistas a uma tarefa, um enfoque imediatista é essencial.” Neste sentido o vídeo parece ser imediatista pois o aluno sai da sala de aula e começa a organizar o trabalho, porém sua finalização só se dará após as etapas de pré-produção, produção e pós-produção, possibilitando conectar a matemática ao vídeo.

1.5. Inovação”

Ao analisar a pergunta “O que seu grupo faria para facilitar a compreensão da porcentagem em um vídeo?” se identifica que os estudantes buscam uma matemática diferente, inovadora que ultrapasse o tradicional da sala de aula vivenciado na rotina do ano letivo. Demonstraram acreditar neste momento pré-produção em uma matemática que exponha através do vídeo a inovação, levando um diferencial ao público telespectador como segue o ponto de vista do G2:



Grupo 2: *“Colocando coisas novas, que não acontecem normalmente no nosso cotidiano.”*

Corroborando com o pensamento do grupo Pereira e Janhke (2012) nos dizem que os estudantes precisam experienciar, ressignificar os conteúdos estudados e não apenas repeti-los pois academicamente já foram aceitos. É necessário dar a oportunidade para o novo através do vídeo, uma prática presente na vida dos jovens com acesso a tecnologia móvel do celular. Logo o processo de produzir vídeo nesta etapa vislumbra acrescentar um diferencial para a matemática no ponto de vista do grupo.

2. Produção: Vídeo estudantil de porcentagem

A etapa 2 é constituída pela produção de vídeo⁴⁰, processo que aconteceu como descrito anteriormente de maio a setembro de 2018 em um primeiro momento. Posteriormente a esse período os grupos assistiram aos seus trabalhos completos, o que levou ao debate destes trabalhos e a reconstrução de alguns pontos do vídeo com finalização em dezembro de 2018. A partir da execução da produção dos vídeos e da coleta dos dados diante dos demais instrumentos como: diário de atividades dos estudantes, diário de campo da pesquisadora, entrevistas e vídeo surgiram as seguintes categorias citadas: dificuldade pelo diferente, contextualização da realidade, aprendizagem e colaboração. Tais categorias temáticas justificam-se através da análise que se segue:

2.1. Dificuldade pelo diferente

Os grupos ao serem questionados sobre suas percepções diante da produção de vídeo de porcentagem consideraram que este processo foi mais difícil que as experiências dos anos anteriores, as quais se tratavam de histórias de ficção sem a obrigatoriedade da presença da matemática. Fato que segundo eles acontece pela falta de experiência de tratar a matemática dentro de um vídeo. Ao se perguntar no questionário 2 “Como foi para o grupo fazer o vídeo?” o grupo escreve sua resposta com a seguinte frase: **Grupo 1:** *“Foi mais difícil que o ano passado.”*

Nesta frase o grupo G1 compara seu trabalho com a experiência anterior, julgando este mais difícil. Além disso fatores como a falta de responsabilidade de alguns componentes dos grupos acarretou na dificuldade de desenvolver o trabalho proposto. A

⁴⁰ Nesta pesquisa chama-se produção de vídeo como produção e pós-produção.



continuidade deste questionamento se dá na entrevista focal na pergunta “Existiram dificuldade? Quais?” nesta situação o grupo G1 e G2 reafirma ter tido dificuldade respondendo:

Grupo 1: *“Sim a parte da porcentagem e ficamos um pouco envergonhados.”*

Grupo 2: *“A porcentagem, a irresponsabilidade de alguns colegas.”*

Ao serem questionados novamente no grupo focal sobre a dificuldade no realizar o vídeo alguns componentes têm as seguintes respostas:

Aluna A8: *“Porque tinha uma matéria que a gente não tinha experiência.”*

Os grupos de modo geral preferem agir de forma passiva as exigências que lhes são feitas. Contrário a esta corrente tentou-se fazer com que os grupos interagissem com as atividades propostas durante a pesquisa por acreditar-se na inovação, integração, pensamento crítico no ensino da matemática mediado pelas tecnologias. De acordo com Moran (2013) uma educação inovadora se ampara em uma reunião de argumentos com algumas grandes estruturas que servem como início para um conhecimento integrador e inovador, para autoconhecimento, a formação de estudantes criativos, com a tomada de suas próprias decisões, constituindo-se assim educandos cidadãos.

2.2. Contextualização da realidade

No que se refere a categoria contextualização da realidade observou-se a sua relevância sendo enfatizada nos questionários, diário de atividades e entrevista. Nesta categoria os grupos afirmam a importância da execução do projeto, de terem realizado um trabalho inserido na realidade durante o processo de produzir o vídeo.

Ao mobilizar os grupos para trabalhar com a pesquisa, realizando entrevistas na escola e na praça da cidade para a partir daí se criar substratos para a criação dos vídeos se trabalhou com projetos. Estes projetos levaram ao desenvolvimento das porcentagens que formaram as produções estudantis. De acordo com D’Ambrosio (2017, p.87) “Uma importante modalidade de projetos são os modelos matemáticos. Essencialmente, a utilização de modelos matemáticos depende de uma rotina de ações”. O mesmo autor considera que este tipo de atividade experimental da matemática é um dos métodos que mais contribui para o bom rendimento escolar na disciplina e que ainda tudo que se



percebe na realidade dá oportunidade de ser tratado criticamente em um aparato matemático.

Contextualizar o estudo da porcentagem a partir da pesquisa de uma realidade próxima trouxe significado e alegria aos estudantes que puderam debater os dados coletados, cruzá-los com o caderno de ciências, que casualmente nesse período tratava sobre doenças e compreender que o álcool e os medicamentos não estavam apenas na literatura, mas próximo a eles. Neste momento a matemática, a porcentagem deixa de ser apenas o cálculo pelo cálculo e passa a mostrar sua necessidade e utilidade. A importância para os estudantes de se envolverem com a realidade é constatada também durante a entrevista focal, na seguinte fala:

Aluna A9: *“Nas entrevistas me senti uma entrevistadora, parecia que eu tava trabalhando na vida real. Gostei.”*

A importância de partir de uma realidade para o estudo da matemática traz subsídios reais para que com propriedade os estudantes possam compreender conteúdos inseridos na grade curricular das escolas, como no caso desta pesquisa, a porcentagem. De acordo com D'Ambrosio (2017, 89) “Praticamente tudo o que se nota na realidade dá oportunidade de ser tratado criticamente com um instrumental matemático”. Os grupos mesmo talvez sem ter total consciência desta metodologia de abordagem do conteúdo expressam o quanto é essencial a eles a tomada da realidade em seus estudos, na escola, para suas vidas.

2.3. Aprendizagem

Ao responder o questionário os grupos tiveram a oportunidade de avaliar quantitativamente a atividade de entrevistar, sobre o uso de medicamentos e bebidas alcoólica para suas aprendizagens através da pergunta: “De 0 a 10 quanto foi importante a entrevista realizada na aprendizagem sobre a porcentagem?”. Ambos os grupos deram a nota nove para a atividade de pesquisa que aconteceu através de entrevistas. Com esta pontuação entende-se o quanto esta atividade foi bem aceita pelo grupo G1 e G2, tornando-se referência e base para o desenvolvimento restante do trabalho, pois conduziu os estudantes juntamente com a pesquisadora a discutirem a realidade a qual se depararam, baseando toda a coleta de dados, separação de dados, construção de gráficos e cálculos de porcentagem que levaram aos vídeos finais. Esta nota estipulada pelos grupos vai ao encontro dos pensamentos de Freire (2014, p.32) que remete a aprendizagem a condições da realidade concreta do aluno associada a disciplina a ser



ensinada, onde a intimidade entre o currículo e a experiência social do educando oportunizam a discussão, a construção do pensamento crítico fundamentando o conhecimento para os mesmos.

2.4. Colaboração

Ambos os grupos demonstram apoio as atividades em grupo e a troca de experiência entre seus pares, o que fica registrado no questionário 2 quando o G2 responde à questão “Como seu grupo vê a produção de vídeo hoje?” como verifica-se a seguir:

Grupo 2: *“Além de ser divertido ficamos mais próximos dos nossos colegas e isso nos ensinou a conviver em grupo.”*

Semelhante ao pensamento do G2, o G1 registra em seu diário de atividade a seguinte frase:

Grupo 1: *“Aprendemos que a amizade é boa para falar sobre coisas das nossas ideias, acabamos discutindo sobre os vídeos e tendo novas ideias.”*

Neste sentido Moran (2013) fala sobre projetos de aprendizagem colaborativa trazendo a aprendizagem baseada em projetos, a qual necessita de um ensino que instigue ações colaborativas instrumentalizadas pela tecnologia inovadora em um processo desafiador que permita a produção de conhecimento do aluno e do professor.

3. Pós-Produção: Vídeos produzidos

Abaixo apresento os vídeos produzidos e na sequência a análise desta produção:

- Amor Remediado: <https://youtu.be/LI-Eq8aIopY>
- A Escolha Errada: <https://youtu.be/yKUHSJyJuVo>

Analisando o trabalho dos alunos percebeu-se que existe a matemática dentro do contexto, os estudantes conseguiram perceber a diferença, trabalhar a porcentagem no dia a dia. Existiu uma ação da pesquisadora para poder ajuda-los na contextualização. Após eles terem feito isso perceberam que usam a matemática no dia a dia, que ainda existe a dificuldade de inserir a matemática dentro do vídeo. Nota-se que os alunos ainda tem dificuldade de colocar os conteúdos no dia a dia, por mais que a escola segundo a LDB e os Parâmetros curriculares discutem essa questão da contextualização. Porém nem sempre os alunos, conseguem ou tem a facilidade de aplicar o conhecimento e globaliza-lo dentro de uma situação fictícia, como era a proposta do vídeo.



4. Considerações finais

Quando este projeto foi montado, a pesquisadora teve como base a turma de 9º ano formados na escola em 2017, a qual a inspirou a este projeto, mas que por ter se formado no final do ano anterior a aplicação do projeto não pode participar desta pesquisa. Esta turma demonstrava iniciativa de produzir e realizar atividades, assim como os vídeos que desenvolveu: “[Sentimentos de Menina](#)” (2016), “Amizade acima de tudo” (2017) e “Uma parte de mim em você” (2017). Apresentava características diferentes da turma pesquisada, onde as roteiristas especialmente eram determinadas e tinham uma iniciativa muito forte.

A turma selecionada para aplicação do projeto de mestrado tem características diferentes da mencionada acima. No vídeo “Amor Remediado”, em especial não conseguiu ter a mesma maleabilidade e proatividade necessitando que houvesse uma maior interferência na construção do roteiro.

Como já havia realizado vídeos de ficção anteriormente com meus alunos percebo a diferença entre fazer o vídeo de ficção e fazer vídeos com conteúdo de matemática e que por esta experiência constato que os alunos gostam mais de fazer vídeo de ficção do que fazer vídeos com conteúdo de Matemática.

Considero que se necessita mais tempo e pesquisa para avaliar o resultado obtido que aponta um desinteresse pela produção de vídeo estudantil quando ligada a um conteúdo diferentemente do que apresenta Kovalski (2019) em sua dissertação. Portanto esse achado é incipiente, com necessidade de mais estudos para poder discutir e debater esse tema.

Percebi que a prática de levar os estudantes a pesquisa através de questionários para posteriormente montarem seus vídeos traz o que Freire (2014) denomina como *práxis*, ou seja, a ação sobre a reflexão, onde o aluno tem a oportunidade de ser autor ou coautor dentro do processo de aprendizagem.

5. Referências bibliográficas

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



KOVALSCKI, Adriana Nebel. **Produção de Vídeo e Etnomatemática: representações de geometria no cotidiano do aluno**. 2019. 163f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação).

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. (orgs.) **Pesquisa ensino: a comunidade escolar na formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção educação em foco).

PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. **Produção de Vídeo nas Escolas: Educar com Prazer – Estudo de Caso na Escola Independência**. Pelotas, 2012.

PEREIRA, Josias; JANONI, Beatriz; BONATELLI, Eduardo; LAMAS, Gabriela; SÁ, LUCAS. **Apostila: produção de vídeo**. Festival de vídeo de Pelotas. Projeto de extensão da UFPEL, sem data. Disponível em:.

<https://www.academia.edu/22865870/apostila__Produ%C3%A7%C3%A3o_de_v%C3%ADdeo_-_roteiro_e_Dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jan. 2018.



Karuana⁴¹: Imagens da Liberdade Quilombola em Cametá, Pará

Francisco Weyl⁴²

RESUMO

O presente artigo trata das oficinas de Cinema de Guerrilha que desenvolvemos no Município de Cametá, Pará, com crianças, jovens e adultos, que não possuíam experiência cinematográfica, e dos processos que permearam a construção e produção de obras audiovisuais, seus procedimentos metodológicos, aspectos históricos e antropológicos a estes, agregados.

AMAZÔNIA-RIBEIRINHA

O Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha – ISSAR atua pela melhoria da qualidade de vida, dentro de uma dimensão histórica, étnico e cultural, com desenvolvimento sustentável, educação, saúde, economia solidária, e cultura digital, em zonas periféricas, e comunidades quilombolas, nas ilhas da Região Metropolitana de Belém e Ananindeua, e em outros municípios paraenses.

O Instituto faz parcerias para executar projetos de desenvolvimento e inclusão produtiva local de setores excluídos, além da formação profissional de jovens em situação de risco social, formação continuada de professores públicos, letramento da criança ribeirinha, educação para saúde natural preventiva, apoio e capacitação de empreendedores para a Economia Solidária, entre outros projetos eco-políticos.

⁴¹ Na Amazônia-Paraense-Marajoara, Caruana refere-se aos “bichos do fundo”, ou entidades que habitam e defendem rios e igarapés.

⁴² Autodenominado Carpinteiro de Poesia - poeta, realizador, cineclubista, jornalista, radialista, professor, ensaísta, artista digital. Docente do Instituto Politécnico de Bragança; Doutorando em Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes); e pesquisador do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, da Faculdade de Belas Artes (Universidade do Porto); Mestre em Artes e Pós-graduado em Semiótica (Universidade Federal do Pará, Brasil); Bacharel em Cinema (Escola Superior Artística do Porto); ministrou aulas em Cabo Verde (Universidade Jean Piaget); e no Brasil (Universidade Federal do Pará, Instituto de Ensinos Superiores da Amazônia; Faculdade de Bragança; Estácio). Desenvolve projetos com jovens em situações de vulnerabilidade, em comunidades periféricas e quilombolas. Foi Bolsista da CAPES, e colaborou com o UNICEF. Edita os Blogs Tribuna do Salgado e Luzitanias; coordena o FICCA - Festival Internacional de Cinema do Caeté. É “Marujeiro”, associado à Irmandade de São Benedito; e Doutor Honoris Causa (Academia de Letras do Brasil – ALB), em Bragança do Pará. (EMAIL: carpinteirodepoesia@gmail.com)



Suas ações solidárias e educativas também estão centradas na saúde preventiva, na formação de mulheres para a difusão da medicina caseira, com apoio científico, na formação tanto de jovens em dificuldade escolar formal, quanto na educação popular.

Com raízes nos movimentos sociais e na organização dos trabalhadores, o Instituto é fruto de encontros e diálogos afirmativos de diversos profissionais, pesquisadores, trabalhadores, lideranças políticas populares, e, conta com o apoio de mulheres e homens das mais variadas origens e etnias, que se sensibilizaram em construir coletivamente um projeto de cidadania para um mundo solidário e sustentável.

TERRA DA LIBERDADE

Cerca de mil pessoas, entre as quais, cerca de duzentas e cinquenta crianças e trezentos adolescentes, foram envolvidos pelo projeto Terra da Liberdade, desenvolvido na década de 2010 pelo Instituto Saber-Ser Amazônia Ribeirinha - ISSAR, nas comunidades do Mola, Tabatinga, Itapocu (ou Itapucu), Bonfim, Frade, Laginho, Taxizal, e Tomázia, todas localizadas no Município de Cametá, Pará.

O projeto Terra da Liberdade desenvolveu estratégias operacionais flexíveis, tendo foco principal crianças, adolescentes e mulheres, trabalhados a partir de três componentes operacionais (capacitação/formação, organização sócio-política e articulação interinstitucional), envolveu e estimulou o protagonismo infanto-juvenil, e a participação da comunidade em ações de resgate e de valorização das tradições, voltadas para a cultura, à educação, à economia solidária, e à sustentabilidade socioeconômica e ambiental.

O projeto abrangeu identidade (identificação/condução da descoberta/construção da identidade sócio-étnico-cultural-econômica das comunidades); direitos (apoio a organização sócio-política, estímulo ao protagonismo e autonomia política às comunidades no exercício de controle social); e qualidade de vida (onde articulou processos econômicos que envolviam produção e consumo, em sinergia com a economia local e regional, e que promoveram incremento de renda, a partir da identidade sociocultural), de maneira subordinada à lógica, e ao conceito de melhoria da qualidade de vida da comunidade, aos princípios da cooperação, e da sustentabilidade, tendo a segurança alimentar como foco específico.

Apesar de propor ganhos na qualidade de vida, concentrados na educação, saúde e desenvolvimento econômico, com ênfase na segurança alimentar, e nutricional, conforme demanda da própria comunidade, o projeto Terra da Liberdade ainda



incorporou novas demandas, a partir da avaliação das condições de vida de crianças, adolescentes, e adultos.

COMUNIDADES

Pesquisas desenvolvidas por técnicos do ISSAR revelaram que a pesca do camarão, a caça de animais, e atividades de agricultura familiar (principalmente a produção da mandioca), constituem a base de sobrevivência da comunidade do Mola, fato também observado nas comunidades do entorno, entretanto, estas comunidades enfrentam problemas relacionados à produção de bens e ao seu escoamento, já que são precárias as estradas e estruturas de transporte.

Estas comunidades quilombolas são carentes de produtos alimentícios, tem dificuldades de acesso à renda, e não dispõem de infraestrutura sanitária, falta-lhes assistência à saúde, com o registro de elevado número de casos de doenças infecto-parasitárias, especialmente em crianças, mas também, doenças crônico-degenerativas, com maior prevalência entre mulheres adultas.

Além disso, o envelhecimento dos adultos que permanecem isolados nestas comunidades e a perda gradativa das manifestações culturais, danças, e ritmos, são ameaças constantes à suas identidades étnicas e culturais.

Compreende-se por identidade étnica a maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade, e isso resulta de uma confluência de fatores, desde a ancestralidade comum, formas de organização política e social, até elementos linguísticos e religiosos.

Esta identidade étnica é a base para a organização de um grupo e de sua relação com os demais grupos, sendo um processo de auto-identificação dinâmico, que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo.

As populações quilombolas vivem em condições de permanente vulnerabilidade, do ponto de vista histórico, social e econômico, razão pela qual, as análises sociais destas comunidades se tornam necessárias, de forma a melhor aprofundar o conhecimento sobre estes povos e traçar políticas públicas adequadas às garantias de seus direitos.

De acordo com estimativa de um dos quilombolas mais antigos destas comunidades, o Sr. Coelho (Seu Pina), somente a comunidade tradicional de Tabatinga tem cerca de sessenta famílias (em média trezentos habitantes), sendo dividida em três partes, a saber: Tabatinga médio, Boca (mais próximo de Joaba) e Tabatinga de cima (área pertencente ao município de Mocajuba).



O quilombo do Mola é o mais antigo da região, fundado em 1750, localizado em um lugar de difícil acesso, carente de estruturas, razão pela qual há forte migração da população jovem deste quilombo para o núcleo urbano de Cametá, e/ou lugares vizinhos.

Nesta comunidade há apenas uma Escola (Escola de Ensino Fundamental Guiomar Adalberto Santos), e uma professora, vinculada a Secretaria Municipal de Educação, que atua numa única sala de aula, multiseriada, para alunos (de 5 a 12 anos de idade) do Jardim I a 4ª série.

É desafiante, portanto, identificar motivações e oportunidades endógenas à comunidade do Mola, e de seu entorno, a partir do que foi possível apoiar dinâmicas sociais, políticas, e econômicas, que geravam ganhos crescentes para esta população.

Mas, cabe aos próprios quilombolas o protagonismo deste processo, pelo que quaisquer ações de quaisquer projetos carecem estar em permanente diálogo com os atores sociais dos espaços onde estes são desenvolvidos, e de onde emanam as demandas de cujos processos e resultados eles devem se empoderar.

Há mais de quatrocentas comunidades tradicionais quilombolas no Estado do Pará, dezenas das quais, localizadas no vale do rio Tocantins, em Cametá, onde realizamos oficinas de Cinema de Guerrilha, nas comunidades quilombolas do Mola, Itapocu (ou Itapucu), Bonfim, Frade, Laguinho, Taxizal, e Tomázia, localizados no Município de Cametá, Pará.

Entre idas e vindas, *percebemos* que o sentimento de pertencimento regional se altera a todo o momento pelos interesses da elite, que dita as políticas públicas para a cultura, principalmente quando estas são aliadas aos interesses da indústria cultural.

Numa sociedade consumista, investe-se no que se parece com - ou que é aceito pelo - circuito artístico globalizado, colonizador, e eurocêntrico, que difunde a desconstrução, anula, e diminui o processo agregador e potencializador das culturas das comunidades tradicionais e quilombolas.

OFICINAS

Desenvolvidas entre abril de 2013 e Dezembro de 2014, no âmbito do projeto Terra da Liberdade as oficinas de Cinema de Guerrilha consistiram na produção de vídeos de baixo orçamento, e tinham como perspectiva introduzir e formar crianças e jovens a partir dos 14 anos nas linguagens, teorias e técnicas da arte cinematográfica.

A meta das oficinas de Cinema de Guerrilha era a produção, a realização, a edição digital, e a projeção, de um conjunto de peças audiovisuais que também se tornassem materiais



paradidáticos, sobre saúde, educação, economia solidária, e identidades étnicas e culturais, que eram temáticas de interesse do projeto Terra da Liberdade, coordenado pelo Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha – ISSAR.

Foram realizadas três oficinas de Cinema de Guerrilha, e diversas sessões cineclubistas, entre outros eventos paralelos, articulados ao projeto Terra da Liberdade, em diferentes comunidades quilombolas, com as quais foram dialogados e avaliados os processos e as dinâmicas que resultaram em filmes coletivos realizados por crianças, jovens e adultos que participaram das oficinas.

Oficinas de Cinema de Guerrilha / 2013

- Abril (teorias e práticas audiovisuais)
- Julho – Festival de Cultura do Joaba (produção e montagem de filmes)
- Novembro (produção e montagem de filmes).

Filmes Realizados

- Imagens da Liberdade (Digital, Cor, 8 min, 2013)
- Issar entrevista Bruno Sechi (Digital, Cor, 6 min, 2013)
- Issar entrevista seu Duca (Digital, Cor, 7 min, 2013)
- Série Trilhas para África
 1. Diálogo com seu Duca a caminho da farinhada na casa do Osvaldo (Digital, Cor, 7 min, 2013)
 2. Caminhos quilombolas (Digital, Cor, 8 min, 2014)
 3. Jogo aberto em Tabatinga (Digital, Cor, 4 min, 2014)
- Memórias do Senhor Coelho (Digital, Cor, 15 min, 2014)

Em Cametá, a nossa experiência atravessou diversas modalidades de linguagens, passamos da oralidade à escrita, mediante composições (iniciais) cinematográficas, ou seja, do filme-falado (imaginado), a partir de práticas intrínsecas à cultura local (a tradição de passagem oral dos conhecimentos) - para o filme (d)escrito, pela via de exercícios construtivos das ideias e dos story lines indicados pelos jovens participantes das oficinas audiovisuais.

A partir de suas próprias narrativas, portanto, e de suas “falas” desde as primeiras entrevistas, nas quais os jovens revelavam desejos de filmar o “lugar” em que habitam,



dentro de um processo de “transfusão signica”, desde os signos verbais/orais, e/ou (posteriormente) signos gráficos, que se resignificaram (em) audiovisuais, durante as práticas cinematográficas de Guerrilha, que desenvolvemos com a juventude local, em condições de vulnerabilidade.

Os conteúdos produzidos pelas oficinas de Cinema de Guerrilha foram disponibilizados em redes sociais, como Blog, e Youtube, de forma a potencializar compartilhamentos e diálogos diretos e imediatos em poderosas ferramentas que reverberaram estas ações afirmativas e políticas em economia solidária e criativa, desenvolvimento sustentável, cultura digital e popular, desenvolvidas no âmbito do projeto Terra da Liberdade, organizado pelo Instituto Saber-Ser Amazônia Ribeirinha – ISSAR.

KARUANA

Entre vinte e trinta jovens e adultos quilombolas cametaenses participaram das oficinas de Cinema de Guerrilha, nas quais eles construíram e narraram suas próprias histórias através das linguagens artísticas e audiovisuais, como o cinema e o teatro popular de bonecos.

Algo de novo nasceu no coração da floresta amazônica. Os quilombolas lançaram mão da arte cinematográfica para afirmar os seus direitos históricos, pela via de processos coletivos e democráticos de construção de filmes de curta e média-metragens com equipamentos digitais.

As dinâmicas dos exercícios audiovisuais não estavam isolados das realidades cotidianas das comunidades nas quais elas ocorreram, antes ao contrário, elas envolviam permanentemente os atores sociais e suas atividades.

Consequência direta disso é que alguns participantes das oficinas assumam responsabilidades diretas na operação de câmeras e captura imagens, em apresentações culturais, e outros eventos da comunidade.

As oficinas de Cinema de Guerrilha constituem uma prática educativa cuja metodologia é direta, e agregada ao espaço em que são desenvolvidas, por exemplo, em Tabatinga Média, os voluntariosos agentes de saúde foram entrevistados pelas próprias mães das crianças, enquanto estas eram pesadas por aqueles.

Na sequência, diversas entrevistas foram realizadas, além de outras cenas audiovisuais, captadas na comunidade, o que significa dizer que há uma riqueza de imagens obtidas nestes cenários locais, por entre bosques e rios, no coração da floresta, que são reveladoras de uma poética original, cuja beleza nasce do coração e das mentes dos seus criadores.



Entre alguns resultados significativos destas oficinas está o fato de que os seus participantes compreendem que vivermos numa não declarada guerra de notícias, e de imagens, e que as comunidades quilombolas precisam ocupar os seus espaços - no campo das tecnologias, conseqüentemente nas redes, de forma a reverberar as suas ações, obter maior alcance para as suas demandas, retirando-se, portanto, desta espécie de anonimato, ao qual costumam ser relegadas, rompendo, necessariamente, as fronteiras desta invisibilidade, afirmando a sua força, e a sua potência.

No decorrer das oficinas, os participantes puderam experimentar as práticas do KARUANA DAS IMAGENS, que são técnicas de ensino da arte e da cultura visual para crianças e jovens desenvolvidas pelos pesquisadores Francisco Weyl e Cuité.

Tais técnicas resultam de um conjunto de processos metodológicos que consistem na construção de uma câmera de filmar a partir de uma caixa de papelão.

Fundamentalmente, é a transformação de um objeto, em outro.

A caixa de papelão (que só tem função de uso cotidiano ao qual se destina) se transforma numa câmera de filmar (que, apesar de ter uso doméstico, ocupa uma função tanto de registro, quanto de memória, e de arte, e de cultura, de uma forma global).

Esta prática também tem a sua motivação de natureza ecológica, na medida em que a câmera pode ser construída a partir de caixas catadas no lixo, desde que em condições de uso, dependendo do tamanho que se queira fazer o “novo” objeto.

É dentro deste contexto pedagógico de arte-educação audiovisual, que os pesquisadores-oficineiros trabalham em direção à eco-políticas de preservação ambiental e reciclagem sob o paradigma lúdico-artístico do fazer-saber.

E, assim sendo, com uso da (estilizada) KARUANA DAS IMAGENS, jovens e crianças são estimuladas a literalmente entrar no mágico mundo do cinema.

Isso porque a caixa de papelão (de aproximadamente 50 cm de comprimento X 30 centímetros de altura X 30 centímetros de largura) tem um espaço feito especialmente para que uma pessoa a coloque na cabeça.

Ou seja, a KARUANA DAS IMAGENS, depois de “vestida”, ela adquire a forma de um boneco humano carnalizado, já que possui diversas fitas coloridas à sua volta, similares àquelas usadas em bumbas-meu-boi.

Ao usarem a KARUANA DAS IMAGENS, crianças e jovens dão vida ao objeto, assumindo o corpo da câmera, e, neste jogo, elas veem por dentro, e a partir de dentro, pelo que vivenciam uma experiência sensorial, única, enquanto se revezam na brincadeira.



Assim sendo, este exercício metodológico desenvolve a prática do cinema a partir dos próprios olhos, e do mesmo modo, desperta a representação para uma câmera animada, ao passo que estimula a criação, desde a confecção da câmera, e, antes disso, desperta a consciência ecológica, ao potencializar a reciclagem criativa.

Entretanto, o grande segredo – ou a magia – deste jogo é que, do lado de fora da câmera, há um pequeno espaço, onde é introduzida uma micro-câmera de filmar (pode ser um telefone celular), que é ligada automaticamente, e capta todos os movimentos e ações, sem que os participantes saibam.

O resultado deste processo-jogo é muito divertido, com os participantes a se auto-reconhecerem e estabelecerem relações de identidades com as imagens que eles próprios construíram, captaram, e nelas se auto-representaram.

As diversas imagens captadas pelas crianças e adolescentes de forma lúdica tornam-se portas que se abrem ao universo audiovisual, sendo que a partir deste instante, os participantes das oficinas de Cinema de Guerrilha abandonam uma forma passiva e assumem uma forma mais ativa.

Os participantes das oficinas abandonam a sua condição de objetos para se empoderar enquanto sujeitos de suas próprias imagens, o que consolida a proposta audiovisual no âmbito do projeto Terra da Liberdade, e torna real o acesso de jovens e crianças e adultos, às tecnologias de criação e de produção de imagens.

CINEMA DE GUERRILHA

As oficinas de Cinema de Guerrilha têm sido palcos de vivências, cujas reais experiências individuais são afetadas por imagens (ficcionalis), numa simbiose catártica, que resulta em diversas formas de interpretações e/ou decodificações, imediatas e/ou atemporais dos signos e símbolos desta arte-indústria em simultâneo que é o cinema.

O Cinema de Guerrilha, enquanto prática pedagógico-educativa, quebra paradigmas, e constrói um criativo processo democrático, cujas tensões inerentes ao próprio jogo da participação política dos cidadãos, dinamizam (e dinamitam) um conjunto de relações, e de contradições sociais, as quais também são fontes dos diálogos e das temáticas fílmicas inerentes a práticas, que transvaloram os valores de troca e de uso, assim como os próprios valores sógnicos e simbólicos da arte cinematográfica, fabricada mediante padrões e regras comerciais da indústria cultural e mediática.

O Cinema de Guerrilha rompe um conjunto de estruturas subjacentes ao cinema industrial, e, neste encontro-confronto/convergência, a comunidade abandona a condição



de simples expectadora, liberta a criatividade e compõe/desenha um novo cenário para a arte cinematográfica, que se torna em uma trincheira social.

Nesse sentido, o Cinema de Guerrilha é a própria ruptura (atemporal) do grande cinema, do cinema industrial, o qual, pela via de um conjunto de valores sígnicos e simbólicos a ele agregados, limita a criatividade humana, ao submetê-la à condição de expectadora.

O Cinema de Guerrilha se espalha pela tecitura das oralidades, e por elas sustenta uma História quase que imperceptível. E assim, ele transgride o cinema tradicional, de imersão, e se torna um fenômeno social, sem que, entretanto, seja observado como tal, o que desafia os seus praticantes a o utilizarem como guerrilha, sem que rompam este paradigma da invisibilidade, pelo que suas táticas e estratégias ficam mais reservadas e protegidas.

Nesse sentido, o Cinema de Guerrilha pode ser definido como uma encenação dionisíaca, com os seus tradicionais símbolos míticos, nos quais as falas perdem lugar para as atitudes, os pensamentos saem de cena para a entrada dos gestos, os protocolos são superados pelos processos e os resultados idealizados são destruídos pelas dinâmicas sociais.

A adesão da comunidade, ao Cinema de Guerrilha é como que uma transgressão que se vai desenhando nas ruas, em consciente euforia, que corta a cidade, mas que não a reparte, juntando-a neste nirvana através do qual todos (se) sublimam, e onde o espaço urbano e toda a tecitura social desta comunidade se (con)centra um cortejo singular, portanto, é um ritual de passagem.

Pensar as práticas do Cinema de Guerrilha é pensar as práticas sociais do e no próprio espaço aonde elas ocorrem, pois que estes espaços se transfiguram quando das intervenções sociais dos seus habitantes.

E quando optamos pelas práticas do Cinema de Guerrilha, logo demarcamos um diferencial, artístico e social, porque elas estão em relação direta com a utilização do cinema como ferramenta educativa, pelo que o cinema é tanto um instrumento pedagógico quanto uma arma de guerra - e de propaganda, sendo capaz de construir ou de destruir, formar e de-formar civilizações.

Dentro desta dimensão, as oficinas e sessões de Cinema de Guerrilha tornam-se um palco de vivências, cujas reais experiências individuais são afetadas por imagens ficcionais, numa simbiose catártica, que resulta em diversas formas de interpretações e/ou decodificações, imediatas e/ou atemporais.



Fazer Cinema de Guerrilha é remar contra a correnteza, porque muitas das práticas autoproclamadas “alternativas” tomam um curso exatamente oposto ao sentido do rumo no qual elas deveriam navegar.

FOTOS:











