



Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

Mário Luiz da Costa Assunção Júnior

Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de História

Uberaba - MG
Novembro de 2016

Mário Luiz da Costa Assunção Júnior

Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de História

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares

Uberaba - MG
Novembro de 2016

Mário Luiz da Costa Assunção Júnior

Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de História

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares

Uberaba, 30 de Novembro de 2016

Banca Examinadora:

Dedico este trabalho a Maria Luíza, flor mais
bela de todos os jardins!

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que direta e indiretamente fizeram parte dessa produção. Quando nos aventuramos pelos caminhos da vida acadêmica crescemos em nossos desafios e dificuldades, assim como nos engrandecemos ao lado dos que dividem fardos e alegrias.

Agradeço primeiramente à minha esposa Andriza Emília Leite Assunção, que me permite crescer em cada momento, em cada sacrifício, em todos os dias em que construímos, juntos, a nossa realidade. A ela também tenho que agradecer pela maior alegria que um homem pode experimentar: o sorriso mais lindo da filha mais linda. Dedico este trabalho e a minha vida àquela que me ensinou novamente a viver.

Agradeço também aos meus pais Mário Luiz da Costa Assunção e Elisabete Abrahão Assunção pelo apoio incondicional durante toda a minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Vocês são os responsáveis por inúmeras portas abertas em minha vida e quero algum dia multiplicar o que fizeram por mim, abrindo outras novas portas. Também agradeço a Mariana Abrahão Assunção pela inspiração acadêmica e pelas horas corridas ao meu lado, tentando fazer com que eu entendesse a importância das referências em um texto.

Muito do que aprendi nesses dois anos, não apenas no campo acadêmico, mas enquanto pessoa, devo a Martha Maria Prata Linhares, minha orientadora e amiga, que com sua postura firme e constantes desafios, fez com que eu compreendesse a grandeza da vida acadêmica e como ela pode mudar as pessoas e o mundo. Obrigado por me fazer apaixonar pela educação e pelo que ela pode ser.

Gostaria também de lembrar do meu amigo Aírton DeSouza, por entrar comigo em todos os mais surpreendentes e loucos projetos audiovisuais, quase sempre sem orçamento prévio, assim como lembro aqui de todos os companheiros da Urukubaka Filmes, que acreditam que o cinema pode ser o caminho.

Aos meus professores e amigos de turma, o mestrado foi sensacional porque vocês puderam fazer dele uma experiência ampla de amizade, alegria e desafio. Agradeço também às professoras Maria Alzira de Almeida Pimenta e Helena de Ornellas Sivieri Pereira pelas valiosas contribuições ao meu trabalho durante a banca de qualificação.

Não poderia esquecer também de meus queridos amigos que realizaram os curtas-metragens “A Margem” e “Sete Guerreiros, Uma Lembrança” e que contribuíram como sujeitos desta pesquisa. Obrigado pelo tempo que destinaram a este momento de reflexão.

De uma maneira geral agradeço a todos que fizeram desta experiência um momento de significativa mudança em minha vida como professor e que se perpetuará em minha memória como um momento de aprendizagem verdadeira.

Nenhuma arte simula a vida como o cinema. Todavia, não é uma vida. Também não é propriamente uma arte. Porque é uma acumulação, uma síntese de todas as artes. O cinema não existia sem a pintura, sem a literatura, sem a dança, sem a música, sem o som, sem a imagem, tudo isto é um conjunto de todas as artes, de todas sem exceção.

Manuel Oliveira

RESUMO

O presente trabalho integra a linha de pesquisa “formação de professores e cultura digital” e tem como objetivo geral analisar o sentido da experiência de criação audiovisual quando associada aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino de História. Investiga a produção audiovisual como espaço da construção coletiva do conhecimento, a relevância da criação de curtas-metragens na memória dos que os criam e a potencialidade da produção audiovisual para a compreensão e propagação do ensino de História. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados com a realização de entrevistas e de um grupo focal com alunos e professores envolvidos na produção de dois curtas-metragens em uma escola de Minas Gerais, nos anos de 2009 e 2010. O referencial usado foi Larrosa (2002) na relação entre experiência e construção de sentido, Bosi (1994) na ligação memória e conhecimento, Charlot (2002) na problematização da educação enquanto mercadoria e seu valor na construção da identidade, Morin (1983) nos conceitos de projeção-identificação e memória afetiva, Fantin (2006) e Prata Linhares (2012;2013) no potencial de aprendizagem relacionado à criação artística, assim como Tardif (2012) e Gatti (2010;2012) na análise da educação brasileira e da formação de professores. Outros autores complementam esse estudo como Lévy (2003), Nóvoa (1992;1995), Saviani (2009), Fernandez Cruz (2006), Ferreira (2000), Alves (2002), dentre outros. As análises sugerem que a produção de curtas-metragens por professores e alunos do ensino básico representou um espaço de desenvolvimento da coletividade, integrando os sujeitos em diferentes processos de criação, assim como significou também uma experiência de compreensão e propagação do conhecimento em História, uma vez que os sujeitos apresentaram lembranças vivas sobre as temáticas históricas abordadas. Os resultados apontam que a produção de curtas-metragens na escola representa uma estratégia possível para repensar o processo de ensino-aprendizagem e uma experiência de relevância na memória dos envolvidos na criação audiovisual.

Palavras-chave: Criação audiovisual. Experiência. Curtas-metragens. Formação de professores. Ensino de História.

ABSTRACT

This paper integrates the research line "teacher education and digital culture" and its main objective is to analyze the meaning of audiovisual creation experience when associated with the teaching-learning processes, especially in the teaching of History. It also investigates audiovisual production as a space of the collective construction of knowledge, the relevance of creating short films in the memory of those who create them and the potential of audiovisual production for understanding and spread the teaching of History. The research approach is qualitative and the data were collected from interviews and a focus group with students and teachers involved in the production of two short films in a school of Minas Gerais, in 2009 and 2010. The theoretical framework were Larrosa (2002) on the relationship between experience and construction of meaning, Bosi (1994) in memory and knowledge connection, Charlot (2002) on the problematics of education as a commodity and its value in the construction of identity, Morin (1983) in the concepts of projection-identification and affective memory, Fantin (2006) and Prata Linhares (2012; 2013) in the potential of learning related to artistic creation, as well as Tardif (2012) and Gatti (2010; 2012) in analyzing the Brazilian education and teacher education. Other authors complement this study as Lévy (2003), Novoa (1992; 1995), Saviani (2009), Fernandez Cruz (2006), Ferreira (2000), Alves (2002), among others. The analyses suggest that the production of short films by elementary school teachers and students represented a space of collective development, integrating the individuals in different creative processes. It also meant an experience of understanding and spread of History knowledge, since the individuals had vivid memories about the historical themes exposed in the films. The results show that the production of short films in school is a possible strategy to rethink the process of teaching and learning and an experience of relevance in the memory of those involved in audiovisual creation.

Keywords: Audiovisual creation. Experience. Short films. Teacher education. History teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	31
TABELA 2.....	31
TABELA 3.....	31
TABELA 4.....	32
TABELA 5.....	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	33
QUADRO 2	51
QUADRO 3.....	75
QUADRO 4	76
QUADRO 5.....	77
QUADRO 6.....	79
QUADRO 7.....	80
QUADRO 8.....	82
QUADRO 9.....	85
QUADRO 10.....	86
QUADRO 11.....	87
QUADRO 12.....	89
QUADRO 13.....	90
QUADRO 14.....	92
QUADRO 15.....	93
QUADRO 16.....	95
QUADRO 17.....	96
QUADRO 18.....	99
QUADRO 19.....	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMA GRÁFICO 1.....	78
ESQUEMA GRÁFICO 2.....	80
ESQUEMA GRÁFICO 3.....	87
ESQUEMA GRÁFICO 4.....	95
IMAGEM 1	84
IMAGEM 2	84
IMAGEM 3	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAPÍTULO I – HISTÓRIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: ALGUNS ESTUDOS.....	27
2.1 Levantamento bibliográfico: análise de alguns estudos	29
2.1.1 Teses	34
2.1.2 Dissertações.....	36
3 CAPÍTULO II – HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E TECNOLOGIA.....	40
3.1 Um olhar sobre a História da formação de professores no Brasil	43
3.1.1 Uma visão do período colonial.....	44
3.1.2 Uma visão do período imperial	46
3.1.3 Uma visão do período republicano	47
3.2 As novas tecnologias integradas à multiplicidade dos saberes docentes	50
4 CAPÍTULO III – CRIAÇÃO E MEMÓRIA: O POTENCIAL DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA E SUA PERMANÊNCIA NAS MEMÓRIAS DOS QUE CRIAM	55
4.1 Bosi e os estudos sobre a memória: entre Bergson e Halbwachs.....	60
4.2 Larrosa e o saber da experiência.....	64
4.3 Experiência, criação e memória.....	68
5 CAPÍTULO IV – O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA CRIAÇÃO AUDIOVISUAL	73
5.1 Sujeitos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados.....	75
5.2 Análise dos dados: definição das categorias.....	76
5.3 A criação audiovisual como construção coletiva do conhecimento.....	79

5.4 A criação audiovisual como compreensão e propagação do conhecimento histórico.....	86
5.5 A relevância da experiência de criação artística na memória.....	93
6 CAPÍTULO V – O CINEMA E A EDUCAÇÃO: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	103
6.1 Para além de uma postura mercadológica.....	106
6.2 A produção audiovisual: da projeção-identificação à experiência afetiva.....	110
6.3 O cinema como espaço de saber	113
6.4 A introdução da linguagem audiovisual no ensino de História.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
8 REFERÊNCIAS	124
ANEXO.....	132
APÊNDICES.....	133

1 INTRODUÇÃO

Uma cena sempre ficou em minha memória, das várias que já havia assistido durante toda a minha vida. A sala de cinema ficava em uma praça daquela pequena cidade no interior da Itália, e estava lotada. Do lado de fora, muitas pessoas tentavam entrar e algumas eram expulsas. O padre que organizava as projeções gritava para a multidão que não poderia fazer outra sessão, enquanto o policial ajudava a fechar a porta do pequeno cinema. No piso superior, Alfredo e Totó observavam o desespero dos que queriam entrar. “Então, o que acha, deixamos aqueles pobres birutas ver o filme?” pergunta o projetista ao pequeno admirador. “Pode ser, mas como? É possível?” responde o menino. O velho Alfredo com uma gargalhada afirma: “Vejo que não crê em minhas palavras, mas vai crer em seus olhos...abracadabra.” Nesse momento, Alfredo, usando o reflexo da projeção, manda lentamente a imagem para fora da sala, e finalmente a cena é projetada no prédio ao lado da praça. “Alfredo, é lindo!” exclama o menino. Um homem na praça grita: “Olhem, o cinema!” e todos correm felizes para o outro lado da praça. “Bravo, Alfredo!”. No emocionante trecho de “Cinema Paradiso” (1988), uma verdadeira declaração de amor ao cinema, de Giuseppe Tornatore, vemos a imagem que ganha vida e a alegria dos que a observam. Lembro-me que essa cena foi um dos motivos que me fizeram passar de cinéfilo a cineasta. Acreditar na capacidade de fazer as pessoas felizes e me sentir feliz, como o projetista do filme, que sente que ele é, em parte, responsável pelas gargalhadas que escuta na sala de cinema.

O cinema é a arte da esperança, na medida em que nos transporta da realidade, em muitos momentos ingrata, e nos inspira a rir, chorar, acreditar que a vida pode ser um pouco mais do que é. Quem nunca pintou uma parte de sua vida com as cores de um filme? Seja na emoção que nos arrebatava ou na gargalhada que nos desabafa, multiplicamos nossos sentimentos naquelas poucas horas em frente à tela de um cinema. Quando criança, fui levado a acreditar que poderia voar em uma bicicleta com “E.T – o extraterrestre” (1982) de Steven Spielberg, assim como sonhei com um amigo que me ajudasse a me livrar dos brutamontes, como fez o incrível senhor Miyagi, em “Karatê Kid” (1984), de Harald Zwart. Adulto, dezenas de vezes observei Don Corleone, sentado em sua mesa e passando as mãos naquele gato, em “O poderoso chefão” (1972) de Francis Ford Coppola. “Vou fazer-lhe uma oferta que você não poderá recusar”, dizia o padrinho. Ele me passava medo, mas também uma estranha admiração. E mesmo passados alguns anos ainda tenho o mesmo medo daqueles corredores e do som que o triciclo fazia quando passava do tapete para a madeira, em “O iluminado” (1980) de Stanley Kubrick.

Medo, inspiração, sonho, amor, esperança, incontáveis sentimentos que vivemos por intermédio daqueles que sonhavam mais que os homens comuns e o cinema se materializa como o templo de todas essas emoções, em que ampliamos a nossa limitada existência para além daquela pequena sala de projeção.

Essa ligação com o cinema, enquanto espectador, fez com que eu procurasse, de uma maneira ou de outra, me aproximar do universo de produção audiovisual. Nesse sentido, trabalhei em alguns curtas-metragens feitos na cidade de Uberaba entre os anos de 2007 e 2009, participando como ator de diversos projetos, oportunidade que utilizei para me familiarizar com a linguagem audiovisual, estratégias de produção e desenvolvimento de roteiros. Além disso, tive a oportunidade de realizar oficinas, minicursos, assim como participar de alguns festivais na área. Logo, instintivamente já utilizava tais conhecimentos em pequenos projetos em sala de aula, propondo vídeos que seriam apresentados pelos alunos como forma de trabalho. Contudo, o verdadeiro momento de inserção na linguagem e na proposta do audiovisual ocorreu a partir da produção dos curtas-metragens que fazem parte da pesquisa deste trabalho.

O desafio da educação reside na reinvenção. O mundo constantemente se reorganiza em suas estruturas e significados exigindo daqueles que são agentes/sujeitos do processo de ensino uma reconfiguração de seus “sistemas”. Esse ensinar que se reconfigura não pode, contudo, perder a beleza e a vida inerentes ao ato de educar (JESUS, 2011). A evolução dos sistemas de informação, articulados com as novas mídias e redes sociais, apresenta uma nova realidade para o universo docente, tendo em vista que os meios de tecnologia não são mais objeto de uso exclusivo por parte do professor e os estudantes não mais absorvem a tecnologia de forma passiva. É a incorporação das mídias na experiência cotidiana em todas as suas vertentes, sendo que crianças e jovens passam a ser produtores de conteúdo (PIMENTA & PRATA LINHARES, 2013).

Apesar do quadro evidente de exclusão digital que vigora em diversas regiões do Brasil e do mundo, em que os indivíduos são apartados das inovações contemporâneas pela exclusão social, vivemos uma era de revolução digital em que os impactos das novas tecnologias na vida cotidiana não encontram precedentes na história. Uma revolução tecnológica recria a realidade apontando novos caminhos possíveis e quebrando velhos paradigmas. Como afirma Kenski (2007, p.19), “as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem estar”. Um novo panorama repleto de possibilidades, de ampliação do potencial humano e de construção de novos desafios (GABRIEL, 2013).

Uma ciência sempre nos parece incompleta se não nos ajuda de alguma forma a viver melhor (BLOCH, 2001) e é inegável que o estudo de História no Ensino Médio recebe dos

estudantes uma resistência justamente centrada na ausência de significado. Ecoando no imaginário social, fruto de uma evolução desse conteúdo que ora era ufanista demais, ora era controlada pelo espectro da censura do autoritarismo pós-64, a disciplina de História sempre esbarrou no utilitarismo da lógica tecnoburocrática (BRASIL, 2000). A percepção do estudo de História como colaborador para o desenvolvimento do senso crítico e da compreensão da realidade social é um dos desafios que a disciplina deve enfrentar na contemporaneidade.

Conhecemos um novo tempo em que as tecnologias são incorporadas no cotidiano das práticas escolares e a História e seus mecanismos devem se rearticular. Logo, essa ciência que não é só uma ciência em marcha, mas uma ciência na infância (BLOCH, 2001) deve repensar seus caminhos na construção de sua meta fundamental: o desenvolvimento do *aprender a ser*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a conviver* na dualidade “eu” e o “outro” (BRASIL, 1997). Nesse sentido, é mister que novas propostas sejam construídas e o ensino evolua na interdisciplinaridade que aproxima a dinâmica do ensino da arte e da tecnologia – aqui especificamente o cinema digital – ao ensino de História, fundamento do trabalho aqui apresentado.

No contexto da realidade brasileira contemporânea, a produção de curtas-metragens utilizando a tecnologia digital é uma possibilidade concreta em relação ao ensino. A propagação e a popularização das mídias digitais, o acesso aos canais e programas de edição pela internet e a velocidade da informação nas redes sociais dinamizaram a realidade desses “novos alunos” (PINO & ZUIN, 2012). Como é ampla e acessível, já que pode-se realizar um filme com imagens captadas de um celular, a produção de cinema digital proporciona atividades que podem englobar todos os alunos de uma turma, em etapas distintas do processo criativo. Trata-se de uma realidade que deve ser utilizada pelo educador, desde que este introduza os códigos básicos dessa linguagem em projetos de curta, média e longa duração, pois “para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos” (MARTINS, 1998.p.14).

A especificidade do estudo de História na abordagem dessa pesquisa se explica pela importância dessa disciplina no repensar e na construção de novos sujeitos histórico-sociais capazes de se posicionarem criticamente frente à “era da informação” na produção de conhecimento, reagindo à cultura de massas e ao perfil efêmero da contemporânea modernidade líquida, caracterizada sobretudo pelas relações efêmeras, pela não permanência, pela incerteza e pela insegurança (BAUMAN, 2001). Nenhum outro campo do conhecimento evidencia tão significativamente o poder das permanências culturais, políticas e econômicas na construção da

identidade. A continuidade do conhecimento histórico como motor das transformações sociais é evidente, e percebemos que

se a primeira premissa fundamental da história é que ela é **criada pelo homem**, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma **continuidade**. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1976, p. 218, grifo do autor).

Pensar uma maneira de associar o estudo da História às novas tecnologias de informação e comunicação e suas múltiplas possibilidades passou a ser um propósito nas intenções deste estudo, e o conceito de alfabetização crítica da mídia, apresentado por Douglas Kellner e Jeff Share em *Educação para a leitura crítica da mídia, Democracia Radical e Reconstrução da Educação* (2008), foi uma das primeiras questões levantadas na época da elaboração do projeto de pesquisa. A utilização dos recursos de mídia só potencializa o aprendizado se fundamentada em um letramento midiático que permita uma evolução ampla dos envolvidos (PIMENTA & PRATA LINHARES, 2013). Esse fluxo de mídia, que coloca identidades e informações de forma inédita (CARRINGTON, 2005), representa terreno fértil para práticas de ensino que dialoguem com as inovações da contemporaneidade. Faz-se necessária uma nova estrutura epistemológica para a alfabetização crítica da mídia, devido ao rápido desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e à expansão do capitalismo global de livre mercado. (KELLNER & SHARE, 2008).

Ainda no sentido de destacar a sociedade da velocidade e as características dos mecanismos de mídia e comunicação, Jenkins (2006) em sua definição de "Cultura de Convergência" apresenta a noção de que as novas tecnologias de mídia dinamizam a criação, dispersão, partilha de conteúdos de mídia mais diversificados e democráticos. A hipótese da intenção de pesquisa, que é a dinamização do ensino pelas estratégias democráticas de produção em audiovisual, encontra seu fundamento, pois "precisamos reavaliar os objetivos da educação midiática, para que os jovens possam se ver como produtores culturais e participantes, e não simplesmente como consumidores críticos ou não" (2006, p.259).

Observando tal realidade, percebemos que mais do que o simples acesso à tecnologia e à informação, é necessário transformá-las em conhecimento, colaborando para a superação da alienação de estudantes e professores. Somos constantemente bombardeados por informações

que circulam livremente nas redes de comunicação e nem sempre estamos preparados para esse fluxo variado e múltiplo de representações da realidade. Para tanto, faz-se necessário um processo de incorporação crítica desses novos artefatos culturais pelos docentes no universo da escola, pois o professor já não é mais um “provedor de conteúdos”, mas sim um provocador de reflexões e conexões desse ambiente complexo e poderoso (GABRIEL, 2013).

A cultura digital se propaga incessantemente, determinando mudanças no processo de formação dos docentes e estudantes e na maneira como se relacionam com a produção e difusão do conhecimento. Dessa forma, os desafios quanto à formação de professores e à incorporação da cultura digital e das artes no currículo das licenciaturas já se configura como uma realidade e deve ser problematizada, a fim de incorporar os artefatos culturais dessa nova era midiática e tecnológica, fazendo com que a educação e os processos de ensino-aprendizagem não percam seu caráter fundamentalmente humano. O comentário tecido por Ana Mae Barbosa, no prefácio da obra *Usando filmes nas aulas de arte* (SAMPAIO, 2013. p. 9) ilustra bem a ideia de que a escola precisa ser um local onde aflora a natureza criativa da essência humana: “o cinema foi para mim, quando adolescente, e continua sendo o lugar da educação emocional que a escola se esquece de abraçar”. O cinema, e mais especificamente a produção audiovisual de curtas-metragens pode representar um caminho para a construção de uma educação ao mesmo tempo contemporânea, agregando aparatos tecnológicos da modernidade, ampla, coletiva e emocional.

Entre as etapas da pré-produção e pós-produção de um filme, a ideia original de quem cria se modifica, articulando-se com influências, novas descobertas e mudanças de foco. A arte, como se ganhasse vida, conduz o artista ao resultado e o estudante se projeta como sujeito do conhecimento (BARCELOS, 2010). Nesse sentido, penso que talvez nenhuma mídia dialogue mais com a contemporaneidade no campo educacional do que o cinema, na medida em que o universo amplo da produção audiovisual se introduz na dinâmica da geração caracterizada pela velocidade e dinamismo e, ao mesmo tempo, a subverte, pois articula inúmeras funções e etapas em um processo lento, progressivo e carregado de significados, onde a coletividade se coloca como fundamento da criação.

Win Wenders, diretor alemão de relevância no cinema americano dos anos 80, afirma, ao debater o interesse dos jovens pelo cinema, que a surpresa da juventude é que ela sempre se entrega ao desafio e, nesse raciocínio, um diretor sempre é aquele que tem algo a contar e, de certa maneira, inovar. Da mesma forma, o cineasta americano David Lynch defende que na criação cinematográfica os obstáculos são inúmeros, mas cada elemento leva a um avanço progressivo que instiga o criador a permanecer no propósito da criação.

Apresentemente, um filme é a transposição de uma ideia em imagem. Mas secretamente, porém, para mim, sempre foi uma maneira de explorar algo de mais pessoal e de mais abstrato. E meus filmes são sempre muito diferentes no final daquilo que eu havia imaginado no início. É um processo evolutivo, portanto. Com frequência, comparo um filme a um navio pirata. É impossível saber aonde o navio vai chegar quando o deixamos livre para seguir os ventos da criatividade.” (TIRARD, 2006, p. 157).

Portanto, podemos inferir que a utilização da produção de curtas-metragens em audiovisual digital relacionada a conteúdos tradicionais do Ensino Médio, como o estudo de História, provocaria uma alteração da dinâmica de incorporação desses mesmos conteúdos na construção da cidadania e uma rearticulação no processo de ensino-aprendizagem. Buscando uma melhor compreensão dessas transformações, o presente estudo apresenta uma análise de tais mecanismos e estratégias ao tecer reflexões sobre a criação e produção de dois curtas-metragens desenvolvidos em uma escola da rede privada de ensino da cidade de Uberaba. Tais produções foram objeto de análise por meio de entrevistas e grupos focais realizados com os professores e os alunos que participaram dos curtas-metragens, pensando nos significados que a experiência ganhou nos anos que se passaram e a importância dessa experiência para tais indivíduos, sujeitos desta pesquisa.

Produzidos entre os anos de 2009 e 2010, os curtas-metragens representaram momentos de partilha do conhecimento e de suas significações. Penso que, para os que participaram do projeto dos curtas-metragens, falar sobre diversos temas tradicionais do currículo por meio de uma linguagem artística e ativa atribuiu um novo significado do que é a aprendizagem para cada um deles, sendo vivenciado pela experiência e envolvimento de cada um.

A seguir apresento uma breve síntese dos dois projetos.

A Margem

O projeto que culminou com a realização do curta-metragem "A Margem" contou com a participação de 7 professores além de 2 colaboradores, e foi filmado no mês de julho de 2009, sendo apresentado à comunidade escolar em outubro de 2009. O resultado final é um curta-metragem de 20 minutos filmado com uma câmera amadora e editado por um dos professores envolvidos.

No início da produção, realizamos reuniões em que diversas temáticas foram sugeridas pelos envolvidos no projeto. Os temas levantados dialogavam com conteúdos comuns às disciplinas, sobretudo das áreas de ciências humanas e suas tecnologias. Contudo, vale destacar

que, apesar dos temas selecionados se relacionarem às humanidades, o projeto contou com professores de outras áreas, como Biologia, Física e Química, que se aproximaram do projeto justamente pelo interesse na tecnologia audiovisual e suas potencialidades. De um modo geral, todos os professores envolvidos no projeto compreendiam a participação na produção de um filme como a ampliação de suas visões sobre a educação e o papel do professor na sociedade da tecnologia, da informação e da comunicação. O conceito de incorporação de novas linguagens ao cotidiano docente é um dos pontos de motivação da pesquisa aqui apresentada. Nesse sentido, Fonseca (2009), ao dialogar sobre a didática do ensino de História, afirma que

o professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes [...], responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2009, p. 164).

Finalizadas as primeiras reuniões, ficou estabelecido que o filme trataria da temática "exploração social no campo". O tema, que representa uma das grandes contradições do desenvolvimento social brasileiro, também foi escolhido pela grande relevância em disciplinas como História, Geografia, Sociologia, entre outras.

O roteiro produzido contava o drama de uma família rural que era explorada por um fazendeiro. No enredo, o pai dessa família decide fugir com a mulher e o filho para não se submeter mais aos desmandos e abusos do patrão. Contudo, antes de fugir, o pai pega todo o dinheiro que consegue e que, segundo ele, deveria ter recebido há muito tempo, o que gera a ira do fazendeiro e a perseguição dessa família por seus capangas. O elemento do "roubo" do dinheiro foi introduzido para gerar um debate sobre ética e justiça, temas relevantes principalmente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Todos os envolvidos passaram então a participar dos processos que caracterizam a pré-produção de um filme e quando o roteiro estava finalizado, nas leituras e debates sobre os personagens, era evidente a identificação de cada um com a história, com os dramas, com as consequências que cada personagem vivia na trama, com as motivações de cada um. Tal envolvimento nos remete ao que a arte, enquanto alavanca de possibilidades de abertura para novas formas de aprendizagem e conhecimento, provoca nos indivíduos que dela participam.

Uma das possibilidades da arte é proporcionar o engajamento de adultos na exploração imaginativa de si próprios e nas relações com seus universos. Para a compreensão do desconhecido, a imaginação é central. É uma das maneiras de examinar interpretações alternativas de nossas experiências, tentando outro ponto de vista (PRATA LINHARES, 2012).

Definidos os papéis e as funções, todos os envolvidos se reuniram por três dias em um rancho nas proximidades da cidade de Uberaba, onde foram realizadas as filmagens. A experiência de nos retirarmos de nossas casas e ficarmos por três dias envolvidos exclusivamente com as filmagens desenvolveu um grande senso de coletividade no grupo. Todos estavam prontos para ajudar nas atividades, fossem elas voltadas às filmagens ou mesmo às tarefas necessárias para a nossa permanência no rancho. Esse sentimento de proximidade se refletiu na emoção de todo o processo e no significado que o filme representou para cada um dos professores envolvidos.

Sete Guerreiros, Uma Lembrança

A repercussão do lançamento do curta-metragem "A Margem" na comunidade escolar fez com que alguns alunos se sentissem motivados a realizar eles mesmos uma produção audiovisual no ano de 2010. Assim, foi lançado aos alunos, que pertenciam à turma de 2º ano do Ensino Médio, na aula de História, o desafio de adaptar uma temática histórica do conteúdo anual. Diferentemente do projeto desenvolvido pelos professores em 2009, em que uma história original foi desenvolvida, eles teriam que transformar um tema de História em um filme. O tema escolhido foi a Guerra de Canudos e a história de Antônio Conselheiro.

Com a participação de 3 professores e 27 alunos, o projeto foi desenvolvido durante todo o ano letivo. As filmagens ocorreram em agosto e o filme foi lançado em outubro. Na etapa de pré-produção, a turma foi orientada a realizar pesquisas sobre a Guerra de Canudos, evento que marcou a História Social do Brasil no início de sua república. A primeira dificuldade encontrada pelos alunos foi justamente a de transformar uma temática tão complexa em uma história que seria contada em poucos minutos. Outras duas questões que se colocavam como empecilho eram a da verossimilhança e a da estrutura da produção. Como os estudantes, que tinham no máximo 17 anos, interpretariam personagens que participaram da guerra de Canudos e, principalmente, como conseguiriam reproduzir em um filme feito com câmera amadora e sem orçamento uma batalha que chegou a envolver 4000 pessoas? As respostas a tais desafios reforçam a potencialidade que a arte, e, neste caso específico, o cinema possui em estimular a criatividade e a imaginação na solução de problemas.

No intuito de adaptar a história de maneira verossimilhante, foi desenvolvido um enredo em que os personagens centrais não são os grandes combatentes, mas jovens anônimos que ficavam na entrada do povoado de Canudos e tinham a função de avisar os demais moradores de uma possível invasão do exército. Esse conceito adaptou a idade dos alunos à dos personagens do roteiro. A saída criativa para a idade só seria superada pela solução da escala de produção. Para não precisar filmar uma guerra em campo aberto foi decidido que somente seria filmado o início do combate, e que a guerra seria contada na narração da história, diminuindo drasticamente a quantidade de pessoas envolvidas na cena. É importante destacar que as decisões mencionadas foram todas tomadas após discussão com os envolvidos, o que destaca o caráter coletivo da atividade.

Além da temática política que envolvia a guerra em Canudos, muito se falou sobre a memória dos que ali viveram, além de debater o próprio sentido da memória. A figura do líder de Canudos, Antônio Conselheiro, é cercada de mistérios e narrada de maneiras diversas no decorrer da História, ora como um herói com tintas religiosas, característica do messianismo, ora como um louco, ou mesmo como um inimigo do Brasil. Isso fez com que os alunos desenvolvessem em enredo paralelo, que apresentava o narrador da história, um idoso que relembra dos fatos e progressivamente revelava a sua ligação com a figura de Antônio Conselheiro. A criação desse personagem permitiu a participação de um dos professores como ator, além do personagem de Antônio Conselheiro que também foi interpretado por um professor.

As filmagens foram realizadas em Uberaba no período de um dia. Contudo, a escolha dos locais de gravação, dos figurinos, da maquiagem, os testes com a câmera e a compra de tudo o que seria necessário para a atividade que duraria um dia foi executado na semana anterior à gravação. Da mesma forma que no projeto anterior, realizado pelos professores, a gravação envolveu todos em um clima de cooperação e companheirismo. Todos estavam envolvidos de alguma forma, e em vários momentos éramos surpreendidos por atitudes maduras que nem sempre são oriundas de jovens de 15 e 16 anos. Como exemplo, podemos citar a produção do figurino para o filme, comprado em brechós e até mesmo confeccionado por alguns alunos, assim como foi marcante a quantidade de pessoas envolvidas na limpeza da casa em que estávamos, após as filmagens.

Também nessa experiência de criação do curta-metragem participei da coordenação, assumindo também, a pedido do grupo, as funções de diretor e de roteirista, de forma a auxiliar na construção do enredo e na formatação do texto na linguagem específica do cinema. No

entanto, depois de um período, percebi que os estudantes e professores se familiarizaram e já utilizavam as linguagens da produção audiovisual e da escrita de roteiros.

As experiências que relatei com a criação e a produção dos curtas-metragens me proporcionaram uma percepção de que a escola pode se tornar um local de partilha do conhecimento e de investigação de novas formas de aprendizagem. Pensar a introdução da linguagem audiovisual no universo da escola representa abrir a escola a novas formas de interação entre professores e alunos, assim como entre os sujeitos da escola e a sociedade. Esses aspectos, dentre outros, instigaram-me à realização de uma pesquisa que pudesse analisar os elementos que explicitam tais possibilidades nas experiências com a realização dos dois curtas-metragens, já distantes da realidade da maioria de seus sujeitos há pelo menos 5 anos. Assim, surgiu o propósito desta pesquisa, que tem por objetivo geral compreender qual o sentido da experiência de criação audiovisual quando associada aos processos de ensino- aprendizagem, sobretudo no ensino de História.

Os objetivos específicos da pesquisa definidos a partir desse questionamento são:

- Identificar as principais dificuldades no ensino e na aprendizagem de História no Ensino Médio, assim como destacar a importância do estudo de História no desenvolvimento da cidadania, do senso crítico e da transformação da realidade social;
- Refletir sobre as possibilidades de utilização da linguagem do cinema digital na elaboração de projetos que contribuam para a compreensão do estudo de História;
- Analisar o significado da experiência vivenciada em projetos educacionais integrados à linguagem audiovisual digital;
- Investigar a aprendizagem de História em projetos educacionais associados à criação artística;
- Propor alternativas para a formação docente nos códigos da linguagem audiovisual;

Para atingir esses objetivos, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa ao analisar as experiências dos indivíduos envolvidos nos dois curtas-metragens. Os procedimentos metodológicos contemplam também a análise bibliográfica e estabelecem como técnicas de coleta de dados as entrevistas e a realização de um grupo focal. Para a análise dos coletados nos aproximamos do método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo Bardin (2011) a

análise de conteúdo, ou método de tratamento da informação contida em mensagens, representa um conjunto de estratégias e técnicas de análise de comunicação que visam obter, por intermédio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Os sujeitos participantes da pesquisa contribuíram em duas dinâmicas. Para os participantes do curta-metragem “A margem” foi utilizada a metodologia do grupo focal, tendo em vista que a produção envolveu a participação de apenas 10 pessoas, o que possibilitaria a utilização da metodologia. Segundo Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 135), grupo focal “consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas com o objetivo de obter informações”. Segundo Gomes e Barbosa (1999, p. 01) o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido que objetiva obter informações de caráter qualitativo em profundidade. Ressel et al. (2008) assegura que a técnica grupo focal oportuniza a interpretação de valores, conceitos, conflitos, crenças, confrontos e pontos de vista. Essa perspectiva direcionou o procedimento adotado no primeiro grupo. Já para a produção “Sete guerreiros, uma lembrança” a opção foi pela entrevista como metodologia predominante, tendo em vista que o projeto envolve 27 estudantes que hoje frequentam diversas universidades, alguns em outras cidades. Inicialmente cogitávamos a realização de um grupo focal, contudo a dificuldade logística em reunir o grupo todo direcionou os aspectos metodológicos para a realização da intervenção direta com os sujeitos da pesquisa do segundo curta-metragem, sendo realizada uma entrevista semiestruturada com eles.

O referencial teórico da pesquisa está sustentado por autores como Morin (1983), Fantin (2006), Prata Linhares (2012;2013) dentre outros, que abordam o potencial do cinema quando articulado à educação, destacando os desafios para a incorporação dessa linguagem como parte de uma proposta pedagógica além de abordarem o advento das novas tecnologias de informação e comunicação. É fundamental perceber que a formação de professores no Brasil enfrenta problemas estruturais graves na medida em que muitas vezes não incorpora as transformações sociais e estruturais, seguindo um perfil anacrônico e repetitivo, conceitos apontados nas contribuições de Charlot (2012) e Gatti (2010,2012). No que tange ao sentido da experiência e seus significados na memória dos que vivenciam, a pesquisa apresenta uma reflexão sobre a memória e seu papel associado à criação artística, e baseia-se fundamentalmente em Larrosa (1994,2002,2011,2002) e Bosi (1994), além de refletir sobre os saberes docentes em Tardiff (2012). Outros autores complementam esse estudo como Lévy (2003), Nóvoa (1992;1995), Saviani (2009), Fernandez Cruz (2006), Ferreira (2000), Alves (2002), dentre outros. Por

último, a pesquisa utiliza os PCNs (2000) relativos ao estudo de História no Ensino Médio para levantar problemas inerentes ao estudo de História, seus valores e paradigmas.

A pesquisa está organizada nesta introdução, cinco capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “História, cinema e educação: alguns estudos” é apresentado um debate sobre a produção acadêmica em formato de um estudo tipo estado da arte, ou do conhecimento. O segundo capítulo, “História da formação de professores no Brasil: reflexões sobre a relação entre escola e tecnologia”, é um estudo sobre a formação de professores no Brasil e a relação dos diferentes períodos com as tecnologias de seu tempo. No terceiro capítulo, “Criação e memória: o potencial da criação artística e sua permanência nas memórias dos que criam”, é discutido o sentido da experiência de criação artística e sua relação na construção de significados ao longo do tempo, evidenciando um diálogo entre as obras de Bosi (1994) e Larrosa (2002). O quarto capítulo, “O sentido da experiência na criação audiovisual”, apresenta as análises e informações colhidas nas entrevistas e no grupo focal. O quinto capítulo, “O cinema e a educação: possibilidades e desafios”, aborda as possibilidades, dificuldades e desafios à adoção de novas linguagens e metodologias para o ensino de História. Nas considerações finais são apresentadas as conclusões da pesquisa.

2 HISTÓRIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: ALGUNS ESTUDOS

O debate acerca da presença das mídias na rearticulação dos conteúdos tradicionais do Ensino Médio, assim como a promoção de estudos sobre a introdução de novos conteúdos têm promovido a ampliação dos estudos sobre Mídia-Educação e possibilidades de novas aprendizagens. Vivemos a era da velocidade e da tecnologia, potencializadas pela propagação, jamais vista, de mecanismos de comunicação que fomentam a dispersão de informação. Ler a realidade nunca se mostrou um exercício tão complexo. Contudo, é importante cuidar para que tamanho anseio pela informação e inovação não caia na supervalorização do novo, desvalorizando a permanência das conquistas do passado. (TRAVERS, 2009).

A essência da nossa pesquisa converge no sentido de oferecer possibilidades para a rearticulação de conteúdos tradicionais do ensino brasileiro, sobremaneira o de História no Ensino Médio. Disciplina que envolve constantes reconfigurações, a História por muito tempo foi alicerçada na memorização de datas e mitos que contribuía para a idealização de um passado histórico, ou mesmo para a afirmação de ideias que direcionavam atos presentes. Entretanto, o culto à memorização não tem mais sentido na atualidade, em que as mudanças são velozes e existe uma sobrecarga de informações, sem verdades permanentes. (PRATA LINHARES, 2014).

Ao pensarmos a educação como processo, munida de criatividade transformadora (FREIRE, 2000), percebemos que a multiplicação das tecnologias digitais e a facilidade de acesso a elas na contemporaneidade poderiam facilitar a modificação de práticas pedagógicas alicerçadas no autoritarismo e na repetição. É essencial que se perceba o estudante no centro do processo criador, construtor de sentido, pois "a aprendizagem diz respeito à pessoa que aprende e é ela a principal e mais importante personagem neste processo" (PRATA LINHARES, 2011, p.27). Nesse sentido, pensar a experiência criadora como caminho seguro para a real compreensão do processo ensino-aprendizagem nos direciona ao debate da inclusão da linguagem de criação e produção de curtas-metragens na problematização de temas do estudo da História.

A arte, de uma maneira geral, tem papel essencial na revisão dos processos de ensino-aprendizagem pela sua função cognitiva (EISNER, 2002) e pelas possibilidades de leitura crítica das representações. Trazer a arte e as estratégias artísticas para o ensino comum pode redirecionar a já defasada "grade" curricular do Ensino Básico brasileiro para novos caminhos metodológicos e uma nova compreensão da relação ensino-aprendizagem. É, principalmente, pela produção da experiência vivenciada na arte que potencializamos o aprendizado. Pensar a

educação em sua relação experiência/sentido é primordialmente perceber que a experiência não se relaciona necessariamente com a informação (LARROSA, 2002). O saber da experiência se configura na construção de sentido, dado por aquele que vivencia. Transformar o estudante em sujeito do processo educacional significa considerá-lo como base da leitura da realidade. A era da informação não é, em si, uma era de conhecimento, pois o indivíduo, repleto de informação, pode não vivenciar como experiência a realidade externa a ele, ao seu universo de sentido.

A criação e a produção audiovisual, na concepção de arte como intensificação das experiências e do aprendizado, representam um caminho possível para as disciplinas que compõem o Ensino Médio, sobretudo a de História. O estudo de História tem por finalidade problematizar a realidade humana em uma perspectiva temporal, social e cultural. O homem é um reflexo natural de sua comunidade, dos elementos culturais que constituem sua formação, das condições econômicas que determinam direta e indiretamente seu posicionamento na sociedade, enfim, o indivíduo não se aparta de sua realidade histórica. Pensar a existência é, principalmente, articular o individual ao coletivo, percebendo o aspecto amplo da existência social. Assim, como a existência se faz coletivamente, pensamos que trazer a perspectiva de uma arte coletiva como meio de leitura da realidade, como o audiovisual, pode possibilitar a construção do sentido da História em sua leitura.

A criação e a produção de curtas-metragens como uma maneira de ensinar e aprender se justifica pela possibilidade real de sua implementação no cotidiano escolar, sobretudo nas séries do Ensino Médio, último ciclo da educação básica. O acesso às mídias mais comuns, como celulares e filmadoras, a popularização de programas de edição de imagem e vídeo e a linguagem mais sintética e objetiva do curta-metragem traduzem essa possibilidade. No momento em que os estudantes criam seus vídeos, orientados pelo professor e direcionados às temáticas próprias do estudo de História, percebemos o protagonismo deles e a realização da já citada potencialização da experiência no aprendizado. Para isso, é essencial que o professor, em sua formação e atuação, seja visto como um profissional de totalidade, com a diversidade e multiplicidade que envolvem o universo da educação, superando a concepção de especialista, atuando e promovendo o conhecimento em áreas variadas (PRATA LINHARES, 2011).

Nesse sentido, com a finalidade de discutir os estudos que vão ao encontro da pesquisa aqui levantada, é fundamental um debate bibliográfico sobre o estado da arte relativo à temática central do presente estudo: a produção em audiovisual na rearticulação do ensino tradicional, nesse caso específico, o de História.

2.1 Levantamento bibliográfico: análise de alguns estudos

O “Estado da arte”, ou estado do conhecimento, representa um gênero de pesquisa que objetiva um debate amplo sobre alguma temática específica. Para Ferreira (2002, p. 258), “[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Tais pesquisas são essenciais para a elaboração de um quadro que permita questionar até que ponto e por quais estratégias a temática pretendida por uma pesquisa já foi problematizada. Podem, inclusive, redirecionar uma pesquisa que se voltava para uma área já esgotada pelo debate acadêmico. Segundo Soares (1989, p. 3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Contudo, estudos dessa natureza representam um esforço que se converteria em uma nova pesquisa, na medida em que exigem do pesquisador dedicação a um levantamento amplo e aprofundado sobre determinado tema. No caso da pesquisa aqui apresentada, optamos por realizar um levantamento bibliográfico a fim de contextualizar os debates da pesquisa. Assim, partindo dessa concepção, o presente estudo passará ao relato da metodologia utilizada na escolha dos textos selecionados, assim como ao estudo desses textos acadêmicos. Tais textos contribuíram com a discussão a respeito das possibilidades de implementação da linguagem audiovisual de curtas-metragens no Ensino Básico brasileiro, sobretudo no estudo de História no Ensino Médio.

Ao definir a metodologia que seria utilizada para a pesquisa bibliográfica aqui apresentada, alguns pontos nortearam o procedimento de busca dos textos acadêmicos. Por se tratar de uma pesquisa que debate a questão da educação contemporânea frente aos novos artefatos culturais e tecnológicos, optou-se por buscar teses e dissertações disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação (CAPES/MEC), entre os anos de 2010 e 2015, período anterior ao início dessa pesquisa. O propósito desse procedimento foi elencar trabalhos mais contemporâneos, e que se aproximassem o máximo possível da conjuntura estrutural e tecnológica dos debates

construídos nesse estudo. É importante destacar, também, que a busca foi realizada nos meses de abril e maio de 2015, excluindo, portanto, publicações posteriores a esse período.

O banco de teses e dissertações da CAPES funciona a partir de palavras-chave que direcionam tanto pesquisas simples quanto avançadas. É essencial destacar que a seleção das palavras que seriam utilizadas nas buscas representou em si um debate fundamental para o tema aqui proposto, assim como destacou a necessidade de uma busca avançada para a obtenção dos resultados almejados.

Outro elemento importante da metodologia constituída foi a definição da leitura de resumos como base para a seleção e análise dos trabalhos. Tal estratégia possibilitou uma maior quantidade de leituras no procedimento de busca, assim como serviu ao propósito pretendido no primeiro momento da pesquisa. Os resumos foram direcionadores da argumentação central associada à intenção de pesquisa apresentada. Contudo, é importante pensar os resumos, dentro dos propósitos de uma instituição, como objetos culturais (CHARTIER, 1990) que devem ser interpretados em suas limitações.

Há uma maneira de ler os resumos a partir do suporte material que os abrigam (*CD-ROM*, catálogo impresso, resumo na própria tese), interrogando-os não só como textos, mas como objeto cultural. Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de lê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso, ao suporte material em que se encontra inscrito e às condições específicas de produção (FERREIRA, 2002, p. 267).

Diante de tais questões, é interessante pensar também o resumo como uma produção que evidencia o posicionamento de uma pessoa ou instituição frente ao universo acadêmico. Se as instituições determinam posicionamentos ou caminhos específicos na configuração de resumos, tais determinações são, por si só, objetos de análise.

Utilizando o sistema de buscas do portal, a combinação de mais palavras e expressões associadas conduzia a novas buscas, mais apuradas e específicas. Termos como "História e Cinema", "História e audiovisual", "História, audiovisual e curta-metragem" foram introduzidos com a finalidade de buscar associações já realizadas entre História e Cinema nos trabalhos acadêmicos. Contudo, a utilização do termo "História" conduzia a trabalhos que, em sua maioria, debatiam o cinema como um recurso didático em sala, sendo este, utilizado de forma ilustrativa, auxiliando na estrutura expositiva da aula de História. Não se debatia, na maioria dos trabalhos encontrados, a utilização das ferramentas de produção audiovisual, a criação ou mesmo oficinas que problematizassem o cinema como mecanismo de leitura da

realidade. Tal obstáculo ficava demonstrado também na quantidade de trabalhos encontrados com tal combinação de palavras.

Tabela 1- Primeiro grupo de palavras-chave

Palavras-Chave	Resultado da Busca
História / Cinema	835 registros
História / Audiovisual	370 registros
História / Audiovisual / Curta-Metragem	02 registros

Fonte: Do autor, 2015

Observando a tabela 1, percebemos que ao associar os termos "História", "audiovisual" e "curta-metragem" somente dois trabalhos foram encontrados, sendo que, destes, nenhum abordava a perspectiva do audiovisual enquanto experiência de aprendizagem. Isso demonstra uma lacuna acerca da associação entre o estudo da História associado à criação e produção em audiovisual de curtas-metragens nos textos presentes no banco de dados da CAPES. Tal constatação direcionou a associação desses termos com o termo "aprendizagem", como visto na tabela 2, ampliando consideravelmente a quantidade de textos encontrados, mesmo efeito conseguido quando da associação dos termos "História" e "curta-metragem" ou "curta-metragem" e "ensino de História".

Tabela 2 – Segundo grupo de palavras-chave

Palavras-Chave	Resultado da Busca
História / audiovisual /curta-metragem / aprendizagem	7170 registros
Curta-metragem / História	12100 registros
Curta-metragem / ensino de História	2390 registros

Fonte: Do autor, 2015

No entanto, é importante destacar que o procedimento de busca que mais obteve sucesso foi quando foi inserido o termo "curta-metragem", como está registrado na tabela 3.

Tabela 3 – Terceiro grupo de palavras-chave

Palavras-Chave	Resultado da Busca
Curta-metragem	13 registros

Fonte: Do autor, 2015

Apesar de conseguirmos, com a inserção desse termo, apenas 13 (treze) trabalhos, 06 (seis) deles foram selecionados para a realização da análise proposta neste capítulo. Como a temática contemplava a produção de curtas-metragens, os textos se ligavam exatamente às potencialidades da criação junto ao aprendizado. O protagonismo dos que participavam da produção, a forma como os envolvidos adaptavam temáticas diversas e o debate acerca da linguagem da produção audiovisual foram essenciais para o estudo inventariante do presente estado do conhecimento.

Ao final do procedimento de busca e da análise de diversos trabalhos encontrados nas referidas associações, foram definidas 09 (nove) publicações de instituições de ensino superior brasileiras selecionadas no banco da CAPES, sendo 03 (três) teses e 06 (seis) dissertações, como mostra a tabela 4. A temática central dos trabalhos selecionados convergia para a análise da linguagem audiovisual no aprendizado e na leitura da realidade. Apesar de não debaterem especificamente a temática do estudo de História, contribuíram com a problematização das formas de aprendizagem e leitura social, essência da intenção de pesquisa levantada.

Tabela 4- Quantidades e Instituições de ensino

Dissertações	Teses
06	03
UEC – Ceará UFSC – Santa Catarina UNESP – Presidente Prudente PUC – Rio de Janeiro UNICAMP – Campinas UFF – Rio de Janeiro	USP – São Paulo

Fonte: Do autor, 2015

Na tabela, percebemos que as teses encontradas são da Universidade de São Paulo (USP), assim como 02 (duas) das dissertações são oriundas de instituições da cidade do Rio de Janeiro. Podemos observar que pode existir uma possível relação dessas pesquisas com o fato dessas cidades serem centros brasileiros de produção audiovisual, além de ressaltar a questão comercial que envolve o cinema nas referidas cidades, pois são também centros comerciais de produção e difusão.

Nos trabalhos selecionados, outro elemento que se evidencia é o fato de que são publicações associadas a programas de pós-graduação de áreas diversas como a Psicologia, Ciência da Arte, Comunicação, Linguística e Educação. Ficamos pensando se o debate acerca

das possibilidades da tecnologia na aprendizagem e na potencialização da experiência ainda estão predominantemente fora dos programas de formação de professores e quais seriam os motivos dessa exclusão. Tal questão será abordada mais à frente, no capítulo que reflete sobre a formação de professores no Brasil.

Portanto, é importante que tais contribuições sejam cada vez mais incorporadas pelas discussões em Educação, instigando novas propostas e caminhos para a subversão do conservadorismo presente na educação brasileira.

Diante das considerações apresentadas e das ponderações acerca da contribuição de cada tese e dissertação para o estudo bibliográfico aqui proposto, constituíram-se como base inicial para este estudo os seguintes trabalhos, dispostos no quadro 1:

Quadro 1– Teses e Dissertações – Portal CAPES

Nº	Ano	Termo de busca	Título	Autor	Orientador	Instituição	P.P.G	Palavras-chave:
1	2011	Curta-Metragem	A prática intersemiótica como problematização das identidades nos jovens do bairro conjunto palmeira: a realização do curta-metragem "A vida de Pedro" a partir da adaptação de "Dirty Boulevard"	Gilson Soares Cordeiro	Prof. ^a Dr. ^a Soraya Ferreira Alves	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado em Linguística Aplicada	Tradução intersemiótica, Realização audiovisual, Identidade
2	2011	Curta-Metragem	Olhos vendados: a experiência criadora na produção de um curta-metragem	Allan Henrique Gomes	Prof. ^a Dr. ^a Katia Maheirie	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Psicologia	Experiência Criadora, Curta-Metragem, Jovens.
3	2011	Curta-Metragem	A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica	Nelson Vieira da Fonseca Faria	Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria Martins da Costa Santos	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente	Mestrado em Educação	Linguagem cinematográfica, Cinema e Educação, Ensino de Arte
4	2011	Curta-Metragem	"Vozes marginais: uma análise de produção audiovisual de meninos de rua"	Carolina Bottosso de Moura	Prof. ^a Dr. ^a Denise Bertoli Braga	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Linguística	Audiovisual; Inclusão digital; Vozes sociais; Meninos de rua;
5	2011	História/Cinema	Sobre formas de se aprender com o cinema: um estudo a partir da agenda-diário de Leandro Konder	Rodrigo Robert Porto	Prof. ^a Dr. ^a Rosália Maria Duarte	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	Cinema, Aprendizado, Distinção social

6	2011	História/ Cinema	Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual	Maira Norton Silva	Prof. ^a Dr. ^a Maria Marta Dangelo Pinto	Universidade Federal Fluminense	Mestrado em Ciências da Arte	Cinema, Educação, Técnica, Criatividade, Audiovisual
7	2011	História/ Áudio Visual Curta-Metragem Aprendizagem	Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)	Claudia de Almeida Mogadouro	Prof. Dr. Ismar, de Oliveira Soares	Universidade de São Paulo	Doutorado em Ciências da Comunicação	Educomunicação, Cinema, Educação Audiovisual
8	2011	História/ Áudiovisual	Educação audiovisual uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil	Sergio Alberto Rizzo Junior	Prof. ^a Dr. ^a maria Dora Genis Mourão	Universidade de São Paulo	Doutorado em Meios e processos audiovisuais	Cine, Comunicação, Educação audiovisual, Educação escolar
9	2011	História/ Áudiovisual	Cultura audiovisual e formação de educadores: possibilidades e limites em práticas educacionais	Camila Faustinoni Abello	Prof. ^a Dr. ^a Marilia Claret Geraes Duran	Universidade Metodista de São Paulo	Doutorado em Educação	Cultura Audiovisual; Formação de Educadores; Educomunicação

Fonte: Do autor, 2015

Passemos à análise das publicações selecionadas, estabelecendo os possíveis diálogos com o tema abordado neste estudo.

2.1.1 Teses

No processo de escolha das publicações, 03 (três) foram as teses que contribuíram consideravelmente com o debate proposto. “Cultura audiovisual e formação de educadores: possibilidades e limites em práticas educacionais”, de Camila Faustinoni Abello; “Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas)”, de Claudia de Almeida Mogadouro, assim como “Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil, de Sergio Alberto Rizzo Júnior. Vale ressaltar que as três teses foram apresentadas em programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP).

Em Abello (2011), vemos a proposta de aproximação de educadores e educandos por intermédio das práticas educacionais de introdução do audiovisual no ambiente escolar. A contribuição desse trabalho para esta pesquisa se justifica principalmente pelo levantamento teórico que o respalda. A dissertação explora as contribuições de Paulo Freire e Henry Giroux no que diz respeito à formação de educadores, Fernando Hernandez e Marshall McLuhan no

tocante a meios de comunicação e audiovisual, assim como Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares sobre educomunicação.

Destacamos também que a pesquisa se configurou no gênero pesquisa-ação, abordando relatos de experiências docentes já realizadas por meio de círculos de cultura, onde tais experiências eram registradas em áudio com a finalidade de captar as impressões dos sujeitos envolvidos no processo, fundamentando sugestões de práticas político-pedagógicas institucionais alinhadas às estratégias educacionais.

Em Mogadouro (2011), percebemos uma abordagem que problematiza práticas em educação como mediações possíveis no universo escolar. Debate-se qual espaço possível o cinema pode ocupar nas práticas pedagógicas da educação formal, sendo considerado como cultura e linguagem artística. É evidente que a utilização do cinema em sala de aula não se configura como algo novo. Contudo, as estratégias de utilização não se alinhavam a uma prática participativa de aprendizagem. A utilização de filmes como "muletas" de conteúdos tradicionais, predominantemente na área de Ciências Humanas, tem se mostrado prática corriqueira e que ainda se perpetua na escola. A autora debate justamente a subversão dessa prática, olhando a relação entre cinema e educação na perspectiva da educação.

A educação configura-se como uma área que dissemina práticas pedagógicas humanísticas, igualitárias e dialógicas. O estudante não se posiciona passivamente frente ao conhecimento, mas é sujeito direcionador, produzindo e lendo a realidade por meio da manipulação de mecanismos da mídia e da comunicação. Vai-se da prática à teoria, invertendo o cânone da educação tradicional. A proposta apresentada na tese debate experiências passadas e presentes, dialogando com propostas que repensam a educação enquanto criação.

Já Rizzo Júnior (2011) leva o debate ao nível da formação de professores. O autor levanta propostas possíveis para a criação de um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de produção audiovisual voltada para professores. Muito se fala a respeito da dificuldade encontrada pelo professor em trabalhar com mecanismos de mídia de forma mais ativa e criativa. Tais dificuldades têm origem justamente na formação dos docentes do ensino brasileiro, formação esta que não inclui a leitura e produção crítica da mídia. Incluir tal preparação, na modalidade pós-graduação *lato sensu*, parece ser um caminho possível para começar a superar as barreiras de uma educação determinada por "fórmulas consagradas". O trabalho aponta que a especialização em audiovisual se voltaria preferencialmente para professores que atuam nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, incluindo diretrizes que poderiam se voltar também para a educação infantil, ensino superior e educação de jovens e adultos.

Debatendo a "revolução digital" ou "economia audiovisual", o trabalho busca também contextualizar o desenvolvimento do audiovisual ao longo do século XX e primeiros anos do século XXI, realizando um mapeamento conceitual que poderia, futuramente, encaminhar para a criação de uma licenciatura em audiovisual e cursos de formação pontuais oferecidos em estabelecimentos ou redes de ensino. A importância do trabalho consiste exatamente em propor caminhos para uma alfabetização audiovisual que capacitaria os docentes a trabalharem a produção em sala.

2.1.2 Dissertações

No levantamento bibliográfico previamente apresentado, 06 (seis) foram as dissertações que contribuíram com as questões debatidas na presente pesquisa. “*A prática intersemiótica como problematização das identidades nos jovens do bairro conjunto Palmeira: a realização do curta-metragem ‘A vida de Pedro’ a partir da adaptação de Dirty Boulevard*”, de Gilson Soares Cordeiro; “*Olhos vendados: a experiência criadora na produção de um curta-metragem*”, de Allan Henrique Gomes; “*A linguagem cinematográfica na escola: o processo de filmes na sala de aula como prática pedagógica*”, de Nelson Vieira da Fonseca Faria; “*Vozes marginais: uma análise de produção audiovisual de meninos de rua*”, de Carolina Bottosso Moura; “*Sobre formas de se aprender com o cinema: um estudo a partir da agenda-diário de Leandro Konder*”, de Rodrigo Robert Porto e “*Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual*”, de Maira Norton Silva.

A tradução intersemiótica focada na perspectiva identitária é o foco de Cordeiro (2011). O autor analisa a produção do curta-metragem “*A vida de Pedro*”, adaptação da canção “*Dirty Boulevard*” do cantor e letrista estadunidense Lou Reed. O trabalho coloca em debate a identidade dos tradutores da adaptação ao destacar as escolhas e direcionamentos da releitura na história de um catador de produtos recicláveis, em diversas etapas da produção audiovisual, como a leitura de roteiro, ensaios, filmagens, diários de campo e fotografias. Evidenciam-se na produção as demandas e inclinações dos tradutores, destacando a sensação de pertencimento ao meio periférico. Ao materializar a história de um excluído, projeta-se a exclusão dos que contam a história, no caso, moradores do bairro Conjunto Palmeira da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará (CE). Essa abordagem foi de extrema importância para a pesquisa, pois o cinema como tradução identitária dos sujeitos sociais envolvidos na produção é o centro dos debates sobre a inclusão das ferramentas do audiovisual no ambiente escolar. Ao traduzir a realidade em uma produção midiática, os estudantes têm a oportunidade de projetarem-se no material

produzido, fazendo uma leitura externa e ao mesmo tempo interna a eles mesmos, logo, afirmando-se como sujeitos do conhecimento. O autor constrói, portanto, uma pesquisa de caráter etnográfico essencial às discussões sobre a inclusão do audiovisual nas disciplinas tradicionais do Ensino Básico.

Gomes (2011) apresenta um debate sobre a experiência criadora na produção de curtas-metragens a partir do curta-metragem "*Olhos vendados*". Produzido por 07 (sete) jovens durante um ano letivo em uma organização educativa na cidade de Blumenau, o trabalho tem por objetivo destacar, em uma perspectiva respaldada pelo dialogismo de Bakhtin e Vygotsky, a produção de sentido na experiência criadora. Dialogando com o trabalho de Cordeiro (2011), o autor explora as relações entre experiência, memória e narrativa ao debater tanto a obra produzida pelos estudantes, como as histórias relatadas por eles sobre o processo de produção. O drama dos jovens envolvidos se articula com os direcionamentos da trama produzida, mostrando a imersão deles no processo de produção de conhecimento e significado. A exposição dos envolvidos é a essência da experiência criadora. Percebemos, portanto, que:

[...] o sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "im-posição" (nossa maneira de impormos), nem a "pro-posição" (nossa maneira de propormos), mas a "ex-posição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002. p. 24).

No trabalho de Faria (2011), analisamos os resultados da pesquisa em que o autor explora a utilização do cinema em sala de aula como possibilidade de reflexão e produção de conhecimento por meio do emprego da linguagem cinematográfica em suas várias etapas. A pesquisa, de caráter qualitativo, projeta o professor como investigador participante da ação. Desenvolvida no ambiente das aulas de arte, com alunos do 9º ano de um colégio de Juiz de Fora do estado de Minas Gerais (MG), a ação teve início com a produção de um curta-metragem baseado nos conhecimentos empíricos que os estudantes detinham sobre a linguagem cinematográfica e finalizou com a produção de um segundo curta-metragem, sendo este posterior à introdução dos conceitos básicos de produção audiovisual. Tal processo discute a relação entre conhecimento, técnica, identidade e criticidade na evolução entre uma produção e outra, destacando a importância de uma alfabetização audiovisual para as produções em sala de aula.

Percorrendo as possibilidades do cinema como tradução identitária, Moura (2011) discute a tecnologia como recurso possível para a articulação de grupos socialmente desfavorecidos. Por meio do curta-metragem “*Vozes marginais*”, produzido por adolescentes pertencentes ao grupo “*Mano-a-Mano*”, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a autora explora as possibilidades sociais da projeção da linguagem midiática no contexto da exclusão. Ao analisar as etapas da produção do curta-metragem, a pesquisa mostra a projeção da identidade e as escolhas artísticas que dialogam com o protesto e a revolta social. O trabalho, desenvolvido na área de Linguística Aplicada, serve perfeitamente ao propósito de evidenciar as possibilidades da utilização, bem orientada, de mecanismos de mídia para a potencialização do aprendizado em suas variadas vertentes.

Já no trabalho de Porto (2011), percebemos o cinema como processo de acumulação de conhecimento e distinção social. O autor explora a experiência de transformação que o cinema pode causar no indivíduo que o vivencia, modificando sua maneira de interpretar a realidade e de se posicionar perante ela. Para isso, utiliza como objeto de estudo a agenda/diário de Leandro Konder, intelectual carioca da década de 1950, fonte em que estão depositadas inúmeras anotações sobre a experiência transformadora do cinema na visão do escritor. Apesar de não debater o fazer artístico e sim a percepção artística, o trabalho colabora com a perspectiva do cinema enquanto transformador da realidade dos que o vivenciam, interna ou externamente.

Por fim, a obra de Silva (2011) apresenta a relação entre técnica e criatividade no ensino do audiovisual. O objetivo da pesquisa se evidencia no debate sobre a introdução das técnicas do audiovisual no ambiente escolar. A relação dialética entre técnica e criatividade é explorada no sentido de destacar a coexistência necessária dessas duas vertentes do processo de produção, tomando como base teórica as obras de Walter Benjamin e sua contribuição sobre o caráter transformador da arte e a possibilidade que ela dá ao homem de se posicionar diante do mundo. A autora explora a possibilidade de introdução do estudo audiovisual em diversos espaços como universidades, organizações não governamentais (ONGs), escolas e movimentos sociais. Por essa razão, a pesquisa se completa em algumas experiências realizadas em instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro (RJ) e oficinas feitas na Vila de Dois Rios - Ilha Grande - RJ, sistematizadas por meio de entrevistas realizadas com coordenadores e professores participantes do processo.

As análises dos trabalhos elencados nesta pesquisa contribuíram para a construção de um referencial teórico que direcionou o estudo aqui apresentado, transformando-as também em uma contribuição para a progressiva superação dos sistemas e metodologias que impedem a articulação entre escola e sociedade, que deve ser, essencialmente, dialética, crítica e ativa.

Os problemas inerentes à educação brasileira, dentre vários fatores, se relacionam à persistência de um modelo que remonta ao já citado conservadorismo de tempos superados, onde professores são os únicos detentores do conhecimento e responsáveis por moldar mentes. Pensar a educação como processo dinâmico em que a sala de aula se converte em um ambiente tridimensional, com diferentes sujeitos colaborando com a construção do desenvolvimento comum é um desafio que devemos compreender.

A associação entre o estudo de História, a linguagem do cinema e a educação como um processo amplo e global propõe uma reflexão sobre o aprender e direciona possibilidades de intercâmbio entre áreas anteriormente distintas, ou até mesmo antagônicas. Contudo, pensamos ser necessário a construção de uma reflexão sobre o perfil histórico de formação docente no Brasil, para entender as continuidades históricas de nosso modelo, assim como suas possibilidades de ruptura. Nesse sentido, passemos ao segundo capítulo, onde tais questões são problematizadas.

3 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E TECNOLOGIA

Um dos grandes temas em voga nos debates contemporâneos sobre as necessidades mais urgentes para o desenvolvimento do Brasil é, logicamente, a educação. Contudo, percebemos que é necessário compreender as fortes relações entre a formação de professores e a qualidade da educação, pois, apesar de não representar o único aspecto de desenvolvimento amplo de todo o sistema educacional, sem dúvida figura entre os determinantes. Na fala de Nóvoa, notamos que por mais evidente que seja tal relação, trata-se de um campo que ainda instiga debates e polêmicas:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p.17).

Ao observarmos o percurso histórico da formação docente no país, percebemos uma complexa rede de permanências e rupturas. Como em um pêndulo, as evoluções em muitos momentos são sucedidas por retrocessos e ainda não se constituiu de forma sólida um perfil educacional e menos ainda uma identidade docente que permita o desenvolvimento amplo no quadro geral de nosso sistema educacional.

Analisando a identidade profissional docente, notamos que ela se constrói de forma dinâmica, integrando a experiência escolar, a formação inicial – indução profissional – e o início da vida na escola. Além disso, ela também se forma pelo processo de socialização relacionada à prática profissional, suas regras e normas. Para Fernández Cruz (2006), trata-se da capacidade vinculada à manutenção da curiosidade, identificação de interesses no processo de ensino-aprendizagem, valorização do diálogo com os pares (2006, p. 19). Além da formação profissional, o docente lida com o seu desenvolvimento profissional no decorrer de seu ofício, o que o proporciona um constante questionamento de seu fazer e de seus propósitos, pois percebemos

o desenvolvimento profissional dos professores como a evolução progressiva no desempenho da função docente de modos e situações de maior profissionalismo caracterizadas pela profundidade de juízo crítico e sua aplicação em análises globais de processos envolvidos em situações de ensino para agir com sabedoria (FERNÁNDEZ CRUZ, 2006, p. 20).

É comum no início da profissão encontrarmos profissionais entusiasmados com suas turmas, diários e tarefas. No entanto, também é comum perceber professores recém-formados que se frustram pela distância entre os conhecimentos adquiridos na formação e a realidade da prática em sala de aula. Tal fato se deve, em grande medida, ao desenvolvimento do potencial crítico que o docente vivencia em sua evolução profissional.

Bolívar (2006) evidencia que a identidade profissional é percebida em sentido duplo, pois, por um lado existe a atribuição da identidade docente pelas instituições e indivíduos e, por outro lado, a interiorização da identidade ativa pelo próprio professor. Percebemos a formação da identidade pelo encontro dialético entre a percepção coletiva e a individual. Não se pode excluir a trajetória biográfica da formação indentitária desse profissional, assim como suas crenças e representações da realidade. Assinala, ainda (2006, p.58), que a identidade profissional se forma por meio de um processo de socialização das condições de exercício da docência, ligadas ao grupo profissional e às normas e regras partilhadas por esse grupo. Daí a necessidade de perceber a formação do professor como iminente social e histórica, assim como identificar os sujeitos históricos que fizeram parte do percurso docente no Brasil.

Pouco se sabe a respeito do ensino, apesar de sua origem na antiguidade, e por essa razão, em vários momentos é percebida como um "ofício sem saberes e de saberes sem ofício" (ALMEIDA, 2007). Algo aberto e sem a especificidade metodológica de outras áreas como a medicina e a engenharia. Tal fato se relaciona com a complexidade e subjetividade da prática docente. Trata-se de uma atividade profissional que se apoia em um amplo repertório de conhecimentos, práticos e reflexivos, onde o ambiente de aprendizagem se constitui como um locus de formação e produção de saberes. Um dos obstáculos à percepção da atividade docente

diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes[...] apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas ideias preconcebidas que contribuem para o "enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual" (ALMEIDA, 2007. p. 284).

Pensar o saber docente como ação de um sujeito histórico do processo de aprendizagem, sujeito do conhecimento e produtor de saber, é considerar a ação docente como essencial a qualquer projeto de transformação social ou de reforma política.

Considerando a profissão docente como articulada às diversas variáveis sociais e conjecturais, além de determinar o perfil da evolução histórica da docência no Brasil, é de grande importância pensar a relação da educação com a tecnologia disponível nos diversos momentos e modelos tanto de nosso sistema educacional quanto de formação de professores no

percurso de nossa história. Notamos que a interação com a tecnologia de um tempo demonstra até que ponto a educação se articula de fato com o momento social em que se insere. Percebemos também que, ao analisar a História da formação docente no Brasil, evidenciamos elementos de permanência das tradições e do conservadorismo dos modelos passados, que são verdadeiros entraves ao desenvolvimento amplo do professor no universo da tecnologia e da educação baseada na própria atividade do estudante. A razão da inserção dessa breve linha temporal na pesquisa é justamente provocar um olhar histórico que colabore com a compreensão das dificuldades da docência contemporânea como dificuldades iminentemente históricas.

Os debates contemporâneos sobre a utilização da tecnologia pelo docente em seu ofício têm se tornado constantes devido, sobretudo, ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, essa realidade não difere de outros momentos em que a educação precisa incorporar as novas maneiras sociais de leitura da realidade e que, em muitos momentos, se isola delas pelo receio da transformação de seus modelos.

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p. 12).

Refletindo a respeito das exigências da vida docente, apontadas por Mercado, pensamos que qualquer transformação na maneira com que os homens interpretam a realidade leva à quebra de um paradigma que guiava os indivíduos desse tempo. Colocados em uma situação nova, os homens são lançados em uma crise que leva ao desenvolvimento de um novo modelo, a uma nova maneira de perceber a realidade. Podemos interpretar um paradigma, segundo Kuhn (1991), como uma rede de compromissos e adesões teóricas, conceituais, formais, estéticas, que são compartilhadas em uma comunidade científica por um período de tempo. O autor interpreta que “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13). Não podemos deixar de perceber a introdução de novas tecnologias no universo da docência como a quebra de um modelo, ou paradigma, que inevitavelmente lança diversos questionamentos acerca da natureza da atividade docente e de seu propósito, pois “quem educará os educadores?” (MORIN, 2005, p. 23)

Percebemos que é necessário, portanto, debater a evolução da docência na História do Brasil, seus modelos e formas de interação com a realidade histórica e social, assim como a

incorporação da tecnologia vigente nos sistemas de ensino e docência, sobretudo no advento da sociedade das novas tecnologias de informação e comunicação presentes no século XXI. Para isso, estruturamos inicialmente uma leitura do percurso histórico de nossos sistemas e modelos de docência, nos apoiando fundamentalmente no pensamento de Gatti (2012), Saviani (2009) e Nóvoa (1995), posteriormente, evidenciando a relação da formação docente na educação contemporânea e os desafios oriundos das novas formas de percepção da atividade docente, levando em conta, fundamentalmente, a rearticulação dos papéis sociais na relação ensino-aprendizagem.

3.1 Um olhar sobre a História da formação de professores no Brasil

Pensar a História da formação de professores no Brasil significa refletir sobre a alternância de modelos, que direcionam ora um projeto religioso e tutelado, ora estatal e padronizado e, em alguns momentos, descentralizado.

Segundo Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil se desenvolve fundamentalmente a partir da independência, articulada logicamente à formação de um ideal de nação recém-independente. Segundo o autor (2009, p.143), nos dois séculos que se seguem podemos identificar seis modelos de formação de professores que se desenvolveram na sociedade brasileira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Contudo, para a melhor compreensão de tais modelos e de suas heranças para a educação brasileira contemporânea é necessário percorrer alguns dos períodos históricos que permearam o perfil educacional da sociedade brasileira, passando da gênese colonial introduzida no século XVI ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

3.1.1 Uma visão do período colonial

Não se pode negar a herança do perfil colonial herdada pela educação brasileira. Não que os países colonizados herdassem o mesmo padrão de desenvolvimento, mas o modelo específico adotado por Portugal nas terras recém-descobertas ecoaria por muitos séculos.

Após a divisão das novas terras descobertas por Portugal e Espanha, feita pela Igreja em 1493, pela Bula Inter Coetera, e modificada em 1494 pelo Tratado de Tordesilhas, ficou evidente que os propósitos das duas nações em terras americanas estavam articulados ao projeto mercantilista de acumulação de metais. Todavia, em um primeiro momento, somente a Espanha alcançou o propósito da posse de terras ricas em metais, o que levou a uma estrutura de colonização muito mais complexa em terras hispânicas, tendo inclusive desenvolvido universidades ainda no século XVI. Portugal, após tentativas frustradas de encontrar ouro nas terras legadas no tratado de 1494, postergou o projeto de colonização efetiva do território em tentativas frustradas de terceirizar a administração das terras.

Tal realidade reflete no fato de que a educação na colônia ficou a cargo da Igreja e com propósitos de catequese e controle. Com a chegada dos jesuítas em 1549, fruto do advento do Governo Geral em 1548, percebemos um perfil que vigoraria nos séculos XVI e XVII.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Com influências definitivas na sociedade e nos perfis educacionais que ainda se desenvolveriam, notamos a constituição de um dos pilares mais permanentes da educação brasileira em seus séculos: a afirmação hierárquica do conhecimento.

Em 1549, chegam ao Brasil os padres jesuítas, com eles tem-se o início da história da educação em nosso país; durante dois séculos [...]eles foram praticamente os nossos únicos educadores. Transmitiram segundo Azevedo (1963, p.93), “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Através da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino. Assim, durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia (CASTRO, 2006).

Progressivamente os colonos absorviam a ideia de que qualquer forma de evolução se relacionava aos caminhos apontados pela igreja e pelos detentores do conhecimento, construindo uma cultura sem pensamento e sem substância (FERREIRA,2000). Tal perfil vigoraria até 1759, com a expulsão dos jesuítas, fruto das reformas pombalinas.

As reformas pombalinas de 1759 representaram um desmantelamento da estrutura organizativa religiosa jesuítica. Em seu lugar, as aulas régias representaram um princípio estatal de educação que era introduzido em consonância com os ideais da Ilustração.

As Instruções emanadas do governo português entregavam ao Diretor de Estudos a tarefa de planejar, executar e controlar os professores na metrópole e nas colônias. Nessa etapa, passa-se de uma seleção discricionária, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo-se uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas. Segundo Cardoso (2004, p. 183), foi em Recife, a 20 de março de 1760, que se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil. Não obstante tivesse se realizado o concurso, não se providenciou a nomeação dos docentes, o que levava a população brasileira a recorrer ao concurso de professores particulares para a educação de seus filhos (VIEIRA; GOMIDE, 2008. p. 3838).

Contudo, somente vivenciariamos uma mudança mais significativa na estrutura de ensino com a lei das escolas de primeiras letras em 1827. Como destaca Nóvoa (1995, p.15),

a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

3.1.2 Uma visão do período imperial

A independência do Brasil em 1822 representou a continuidade de um projeto articulado pelas elites locais e potencializado pela presença da corte portuguesa entre os anos de 1808 e 1821. Após a ruptura política com a metrópole, desenvolveu-se no país um sistema educacional que estabelecia como um dos principais objetivos a construção de uma imagem de nação. Tal fato não representa, contudo, uma educação que seria essencialmente diferente do modelo anterior, mas com propósitos distintos e ainda destinada a uma parcela ínfima da população.

Uma das medidas tomadas pelo governo independente, e que representa certa preocupação em dar um primeiro passo para a homogeneidade de um sistema educacional, foi a lei Geral de ensino de 1827.

Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite (BORGES; AQUINO; PUENTES; 2011, p. 96.).

Notamos que, apesar de uma preocupação com o preparo didático, a formação de professores nesse período não vislumbrou uma formação pedagógica.

o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre” (NÓVOA, 1995. p. 15).

Em 1834 é promulgado o ato adicional que deslocava a responsabilidade da educação para as províncias, indo ao encontro da progressiva descentralização política que o país vivenciava no conhecido Período Regencial (1831-1840). Tal fato levou as principais províncias a adotarem as Escolas Normais como modelo, tendência que era vigente na Europa. No Brasil, as Escolas Normais oscilaram no século XIX, sendo fechadas e reabertas em momentos distintos e em províncias variadas.

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das

províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009. p.40.).

Um exemplo de crise vivenciada pelas Escolas Normais foi a tentativa de implementação dos professores adjuntos na província do Rio de Janeiro em 1849, que seriam treinados pelos professores titulares e, conseqüentemente, não precisariam frequentar as Escolas Normais, inviabilizando a existência delas. No entanto, como afirma Saviani (2009, p.41.) "esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859".

3.1.3 Uma visão do período republicano

Com o advento da proclamação da república em 1889 os sujeitos históricos envolvidos em todo o processo político conseguiram introduzir na constituição de 1891, primeira da República, o ideal federalista, em que as províncias se convertiam em Unidades Federativas, autônomas e coordenadas ao Estado Nacional. Tal princípio já era percebido nas medidas tomadas em relação à educação e à formação de professores. Em São Paulo, já em 1890, vimos a organização das Escolas Normais por meio da reforma da instrução pública, preocupada com a preparação dos docentes e sua instrução nos modernos mecanismos pedagógicos e científicos.

Foi proposto pelos reformadores republicanos paulistas entre outras metas o dos cursos complementares, com o objetivo de integralizar o primário; entretanto, isso não ocorreu, mas sim o objetivo adicional de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelos. Consolidando-se assim um dualismo: escolas complementares em escolas normais primárias, e denominadas as de padrão mais elevado de "normais secundárias", alcançando um ensino de tipo único, pelo menos para maioria dos estabelecimentos (CASTRO, 2006.p.6).

Preocupada com o enriquecimento dos currículos e o destaque aos aspectos práticos do ensino, a reforma culminou com a criação da escola-modelo, anexa à Escola Normal. (SAVIANI, 2009.p.145).

Notamos que a criação da escola-modelo e a própria reforma representava um alinhamento às tendências europeias e americanas, sobretudo de viés positivista, mas que não

se alinhavam à realidade social da república brasileira, como afirmam Vieira e Gomide (2008. p. 3840-3841):

A prática de imitação do que ocorria nos Estados Unidos e na Europa prosseguia, evidenciando-se na falta de realismo social e filosófico como que se considerava a educação nacional. Estudos alentados, como os contidos nos famosos “Pareceres” de Rui Barbosa, apresentados em 1882 e 1883, propugnavam reformas educacionais pouco ajustadas à realidade brasileira, agregando elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos.

No início do século XX, emergiu uma preocupação com a problemática educacional. O desejo de ruptura com o perfil monárquico impulsionava tentativas de introdução de sistemas educacionais que impulsionassem os ideais republicanos. Propagou-se a ideia da escola como um ambiente de otimismo e progresso, valores essenciais para as correntes de pensamento que vigoravam no início do século. A propagação das escolas privadas, estaduais e municipais contribuiu com tal sentimento.

Em 1930, o país entrou em um novo período de sua história republicana: a chamada "Era Vargas", que perduraria até o ano de 1945. No início desse período, foram organizados os institutos de educação, com a reforma instaurada pelo decreto de 19 de março de 1932. Segundo Saviani (2009), o propósito dos reformadores, dentre eles Anísio Teixeira, era o de reparar o vício das escolas normais. Elas seriam instituições que "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos" (VIDAL, 2001 p. 79-80). Para tanto, transformaram a Escola Normal em Escola de Professores, onde o currículo se constituía em disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Destacavam-se os princípios e técnicas, matérias de ensino de cálculo, leitura e linguagem e prática de ensino, como observa Saviani (2009.p.146):

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...].

Percebemos, contudo, que, apesar das medidas que incorporavam o desejo de cientificidade e método para a formação de professores no Brasil, somente após 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, ocorrem medidas de caráter nacional, introduzidas e fundadas

em diretrizes criadas pelo Governo Federal. As experiências anteriores, como a criação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura ainda permaneciam na esfera dos Estados, como os exemplos da incorporação dos institutos de educação às universidades de São Paulo e do Distrito Federal em 1934 e 1935, respectivamente.

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009.p. 146-147).

A continuidade de uma formação predominantemente cultural-cognitiva permaneceu como uma constante dos modelos estruturantes da educação brasileira, desvalorizando as questões pedagógicas e didáticas que proporcionavam estímulos à prática na formação docente.

Com o golpe de 1964 (TOLEDO, 2004), o Brasil, que ficaria sob o comando dos militares até 1985, iniciou um período marcado por adequações no campo da educação e da legislação de ensino. A divisão entre Ensino primário e médio passaram a representar o primeiro e segundo grau, coroando o fim das escolas normais. O magistério passou a ser conquistado no segundo grau, habilitando o professor para o exercício da docência no primeiro grau, sendo que o professor poderia conseguir a habilitação para as séries iniciais em um curso de 3 anos, ou ampliar sua habilitação até a 6ª série do primeiro grau em um curso de 4 anos. Como afirma Saviani (2009, p.147), "a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante".

O ensino para o segundo grau seria exercido por professores que cursassem licenciatura curta, 3 anos, ou plena, 4 anos, sendo que o curso de Pedagogia se direcionava à formação de especialistas para atuarem em cargos de gestão escolar. Em meados dos anos 80, com a abertura democrática, a tendência de reformulação da formação de professores direcionou o curso de pedagogia à formação de professores destinados à educação infantil e séries iniciais do primeiro grau.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 deveria representar o desejo de educadores de todo o país da constituição de um modelo educacional e de formação de professores que contemplasse a complexidade da atividade docente em seus vários níveis. Porém, novamente, a frustração da maioria dos educadores evidenciava a continuidade de um modelo que nivela por baixo e que revela um quadro de "descontinuidade, embora sem rupturas" (SAVIANI, 2009. p. 148).

3.2 As novas tecnologias integradas à multiplicidade dos saberes docentes

A sociedade das novas tecnologias de informação e comunicação evidencia um problema que perdura no percurso da evolução histórica dos diversos sistemas educacionais brasileiros: a dicotomia entre o universo da escola e a velocidade do mundo externo a ela. Observando os vários períodos da história da formação de professores percebemos que a descontinuidade dos sistemas e modelos não altera a permanência desse distanciamento.

Tardif (2012) apresenta uma relação entre as diferenças da tecnologia em seu sentido social e em sua significação na realidade da escola, marcando os sentidos epistemológicos das diferenças entre as tecnologias de interação humana e as tecnologias industriais. Chama atenção o destaque dado ao sentido livre da tecnologia humana empregada na educação, sendo que o controle dos efeitos ou mesmo dos meios são diferentes do modelo objetivo da tecnologia industrial, por exemplo. No Quadro 02 percebemos a natureza de tais distinções.

O caráter "indefinido" das tecnologias empregadas na escola reside no fato de que os saberes docentes são variados e suas aplicabilidades sujeitas às conjunturas dos variados espaços educacionais. Notamos, portanto, o sentido do distanciamento que a escola mantém em relação às novas tecnologias de cada tempo. Não se compreende, nos modelos educacionais vigentes em nossa História, que o sentido da tecnologia, quando associada à educação, perde a objetividade positivista das tecnologias do trabalho. Incentivar o uso da tecnologia para a educação representaria permitir que os estudantes ampliassem sua autonomia nos processos de ensino, o que significaria uma mudança radical no já debatido conservadorismo da educação brasileira.

Quadro 2 - comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias

	Tecnologias do trabalho no setor da indústria, com objetos materiais	Tecnologias do trabalho na escola, com seres humanos
Repertório de conhecimentos	Baseados nas ciências naturais e aplicadas	Baseados nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
Natureza dos conhecimentos em questão	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades
Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos, etc.	A ordem da sala de aula, a "motivação" dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias frequentemente invisíveis, simbólicas, linguísticas que geram crenças e práticas
Controle do objeto	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
Exemplos de técnicas concretas	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

Fonte: TARDIF (2012. p. 135)

Notamos que tais problemáticas são evidentes em todos os períodos de nossa História. Portanto, na sociedade contemporânea percebemos velhos problemas em um mundo digitalizado (PRATA LINHARES, 2012. p. 56). Contudo, as novas tecnologias de informação e comunicação tornaram insustentáveis os modelos educacionais que não se integram à realidade social. Como assinala Assmann,

as novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (ASSMANN, 2005. p. 18).

Insistir em um modelo educacional centrado na figura do professor que tem o controle da sala e do conteúdo ministrado representa a supervalorização de somente um dos diversos saberes docentes que perpassam o cotidiano escolar. O professor no exercício de sua profissão incorpora diversos saberes em sua prática na medida em que lida com a subjetividade oriunda da natureza humana (TARDIF, 2012), saberes pessoais, profissionais, provenientes da prática em sala ou da formação intelectual, além de todo o conhecimento acumulado na vida de cada docente, que é também um ser complexo e repleto de subjetividades, de particularidades.

A introdução da tecnologia, de maneira a subverter o conservadorismo, estimulando o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, representa uma ferramenta a mais na integração complexa e humana da evolução de cada aluno na realidade da escola. É importante perceber, contudo, que a simples introdução da tecnologia não representa em si mesma uma revolução.

Não é, portanto, o uso da tecnologia que vai definir a transformação necessária na formação dos docentes. Mesmo as tecnologias mais inovadoras... sucumbem a ‘palestras’ em que os participantes se mobilizam muito para chegar ao mundo virtual e assistirem calados à palestra de um avatar. A tecnologia é de ponta, mas a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas – de participação, interação, movimento, ação etc. – do meio digital (KENSKI, 2013, p. 96-97).

Araújo (2005) adverte sobre o papel essencial que o docente exerce no sentido de gerir o uso da tecnologia em sala de aula, pois as possibilidades de ampliação das metodologias educacionais residem em sua aplicabilidade:

o valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (2005, p. 23-24).

Quando pensamos na formação dos docentes nos diversos programas de graduação e pós-graduação, percebemos que, "no que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas de 'como fazer'" (TARDIF, 2012. p. 137). Contudo, tal imprecisão é oriunda justamente da complexidade da ação docente. Os professores precisam desenvolver caminhos de ação no percurso da atividade docente, sem necessariamente dominarem os aspectos técnicos e teóricos de todas as ações.

A geração contemporânea não mais utiliza as tecnologias de seu tempo como complementares ou auxiliares aos seus processos de compreensão da realidade social, mas são elas partes integrantes da caracterização dos indivíduos do novo século. Não se pode negar que excluir os mecanismos de informação e comunicação dos ambientes escolares representa a exclusão de parte integrante da personalidade desses indivíduos. Contudo, cabe ao professor e à escola direcionar as potencialidades dessa nova realidade.

Estamos em uma nova era: o usuário linkado questiona, e não raro com razão, as recomendações do médico, a originalidade do artista, o conhecimento do professor. O acesso fácil à informação gerou a era do espanto, da instabilidade de doutores, mestres e pseudoespecialistas! Não sabe? Não pergunte ao professor! Pergunte à inteligência democrática: pergunte ao Google! Para que esta inteligência democrática possa ganhar escala e servir à humanidade, a Escola precisa tornar a inclusão digital a sua palavra de ordem. Para isso, terá que conviver com a aprendizagem auto-organizada e lidar com tecnologias que tolerem múltiplas trajetórias pedagógicas. Ou seja, a educação terá que ter compromisso inarredável com a inovação (RISTOFF, 2010. p. 7).

É necessário que se abram novas possibilidades de ampliação das estratégias de ensino e de aprendizagem nas escolas. A utilização criativa, crítica e participativa das novas tecnologias de informação e comunicação são caminhos possíveis desse processo. Contudo, esperar que os programas de formação de professores se modifiquem a ponto de incorporar estratégias de preparação do docente para operar e gerir as tecnologias em sala de aula se mostrou historicamente um exercício ineficaz. Logo, pensamos que é importante que as tecnologias digitais sejam inseridas naturalmente pelo professor em sala de aula, utilizando a multiplicidade de seus saberes, assim como a iniciativa dos estudantes na construção coletiva do ambiente de aprendizagem, impulsionando as possibilidades de desenvolvimento dessa inteligência coletiva (LÉVY, 2003). Dessa maneira, com a multiplicação das iniciativas e dos projetos coletivos de incorporação das novas tecnologias, os programas de formação docente se sentirão pressionados a repensar seus conteúdos e ampliar positivamente a formação do professor para o mundo da interatividade e da conectividade, pois com afirma Nóvoa, (1995, p.26) “a formação

de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Compreendemos que o potencial criativo introduzido no fazer artístico, em todas as suas modalidades, ativa a construção de significado nos processos de aprendizagem e se perpetua na memória dos que criam. Introduzir dinâmicas de ensino articuladas ao fazer artístico, como o cinema, pode significar uma renovação importante para os novos caminhos que a educação deve trilhar. No sentido de contribuir com a reflexão sobre o fazer docente e suas possibilidades, passemos a uma análise da criação artística e sua articulação com a memória na construção de significados.

4 CRIAÇÃO E MEMÓRIA: O POTENCIAL DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA E SUA PERMANÊNCIA NAS MEMÓRIAS DOS QUE CRIAM

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2015. p. 8).

A educação está mais no acontecimento promovido pelo professor do que na escola. Grande parte dos eventos significativos para os estudantes tem sua origem na criatividade e iniciativa do docente que supera o pragmatismo do sistema e inova. Acreditamos que a arte é um dos caminhos que fundamenta o sentido da experiência educacional, que se emancipa na complexidade das relações entre os sujeitos do processo de aprendizagem, sendo a produção audiovisual campo fértil para a criação e construção de significado na experiência.

Os discursos predominantes acerca dos desafios da educação na sociedade das tecnologias de informação e comunicação afirmam que a escola adota valores que já não são mais utilizados. É como se os sistemas educacionais se mantivessem em uma condição temporal anacrônica, desvinculados das novas demandas e dos novos perfis. Contudo, pensamos que o problema não reside, necessariamente, no distanciamento da realidade, mas na transformação da escola em um negócio, uma empresa que aparta o professor do processo criativo e complexo de ensinar, convertendo-o em reproduzidor de sistemas pré-determinados, sempre focados nas dinâmicas tecnicistas e utilitaristas do mercado.

Quando analisamos as memórias de ex-alunos relacionadas aos momentos significativos de sua formação, percebemos o quão duradouras são as experiências articuladas à criatividade e à inovação, sobretudo as que se ligam de alguma maneira à produção artística. São sempre lembradas como momentos únicos, de subversão da condição comum, que propagaram um novo senso de coletividade na sala de aula. Percebemos então que

as artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal (VILLAÇA, 2014. p. 82).

De acordo com Deleuze a importância das metodologias associadas ao fazer artístico reside na construção coletiva do fazer, que não imita o estabelecido, mas se revela a partir da ajuda, na associação. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 1988, p.54).

Ao repensar as dinâmicas de ensino e aprendizagem percebemos que a diluição da fronteira aluno e professor é o motor das experiências criativas e motivadoras que, quase sempre, são associadas aos processos e linguagens artísticas.

A relação ensino-aprendizagem depende de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, o que é uma questão de política cognitiva. O plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação. Não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular. Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos (KASTRUP, 2001. p. 25).

A subversão do mundo que nos é posto entrega ao fazer artístico a capacidade singular de renovação, na medida em que “a aprendizagem inventiva não tem a adaptação como seu ponto de vista, e sim a arte. O salto consiste em desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado.” (2001. p. 26).

Quando estabelecemos o discurso de defesa de uma educação pontuada pela arte, tal discurso se respalda no impulso criativo que desloca o estudante de sua condição de passividade na sala de aula. No caso do cinema, gênero artístico debatido no presente estudo, o ato de criar envolve inúmeros processos que integram diferentes motivações e inclinações, que apesar de propagar a dinâmica da solução de problemas corriqueiros e inerentes ao processo de criação audiovisual, não se prende a ela como fundamento do processo de aprendizagens. Como afirma Kastrup,

a perspectiva da arte libera a aprendizagem da solução de problemas, que faz da performance adaptada um valor em si. Pode-se concluir que as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento, e não são capazes de ser um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também a um mundo. O ponto de vista da arte revela-se como uma forma superior de problematização, ou, em outras palavras, significa colocar-se

frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo. O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Trata-se, aí, de aprender a aprender (KASTRUP, 2001. p. 26).

Segundo Fantin (2006), debatendo as possibilidades do cinema quando associado à educação, existe a real necessidade de uma educação que vá além do ensino com o cinema e abarque a produção dos alunos, pois quando multiplicamos as possibilidades de participação dos alunos no sentido da autoria, estamos promovendo uma educação “com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros)” (2006, p. 8-9).

O sentido da autoria, destacado por Fantin, remete à criação como elemento fundamental do processo de aprendizagem. A experiência de criação integra múltiplos conhecimentos ao mesmo tempo em que direciona a ação dos envolvidos do processo criativo. A perpetuação da criação na memória evidencia seu caráter duradouro e a relevância da experiência na construção do sujeito crítico, pois

a arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade (COLI, 1995, p.109).

A definição da arte como um domínio “sem fronteiras nítidas” estabelece o paradoxo do fazer artístico na educação, pois ao mesmo tempo em que se mostra como campo fecundo e criativo, evidencia-se como lugar do improvável, do não domado, do não sistematizado, e portanto, área do conhecimento em que as amarras do sistema são mais frouxas. Logo, o “perigo” da educação mediada pela arte está justamente na ausência de controle ou de institucionalização. Sua perpetuação na memória dos que vivenciam o processo de criação evidencia o poder da experiência e seus variáveis significados. Ora, não é a educação o campo da construção dos significados que integram os indivíduos na teia das relações sociais, como sujeitos ativos na construção de suas realidades profissionais e pessoais? A potencialidade da

educação mediada pela arte fundamenta a pesquisa aqui apresentada, na medida em que compreendemos a linguagem artística do cinema como metodologia possível aos diversos campos do conhecimento e nas diversas disciplinas que compõem a matriz curricular da educação básica nacional.

Os apontamentos elencados nessa pesquisa, e que serão aprofundados nos próximos capítulos, sugerem que a criação e produção de curtas-metragens pelos estudantes do Ensino Médio serviram para ilustrar a relevância dessa metodologia quando associada ao ensino da História, na medida em que as lembranças da experiência vivenciada no processo de criação ainda fundamentam a construção de significado para eles. Tal condição vai ao encontro das indicações do Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne ao ensino de História e suas potencialidades:

o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2000. p. 22).

Refletindo um pouco mais sobre as questões apontadas pelos documentos governamentais como os PCNEM (2000), percebemos que o estudo de História se abre a novas interpretações e procedimentos para a compreensão da realidade histórica, pois

o estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 2000. p.21).

Notamos uma preocupação com o fazer histórico dos sujeitos “comuns”, de “carne e osso”, como formadores da realidade cotidiana. Essa oposição à grande História, dos grandes feitos e dos registros oficiais evidencia o espaço criado para a construção coletiva da realidade social e histórica, assim como abre possibilidades à construção interdisciplinar do conhecimento histórico e da leitura da realidade. A superação do fazer histórico exclusivamente

documental é evidente nos apontamentos governamentais. Percebemos no excerto abaixo a relevância dessa modificação:

metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral (BRASIL, 2000. p. 22).

Na produção dos curtas-metragens, a participação em uma dinâmica ativa e partilhada de conhecimento significou uma apropriação da educação como mecanismo vivo e multidimensional. Elencando duas falas conseguidas durante o procedimento de coleta de dados, ilustramos tal situação:

Eu acho que na época foi um projeto bem legal porque a turma estava dividida, foi um momento de união da turma também, é...e tipo foi bem legal porque foi um dia inteiro, e todo mundo ficou junto o dia inteiro, propôs ideias para melhorar a filmagem, porque deu problemas, algumas...é...em algum momento que...e isso serviu para ativar também a criatividade, porque a gente estava sempre propondo ideias legais para melhorar o vídeo. Eu fazia parte da produção (S3, 2016).

Nossa, achei super legal, uma ideia super diferente, porque a gente estava aprendendo um conteúdo que estava relacionado com que a gente estava aprendendo lá na época, e foi um negócio bacana pra caramba. O tanto que a gente reuniu e pesquisou e correu atrás das coisas é pra montar o filme. Muito motivada (S2, 2016).

Nos trechos, percebemos que a motivação para a atividade de criação audiovisual se relacionou a diversos conceitos importantes e inerentes ao processo de ensino aprendizagem, como união, criatividade, superação de problemas, debate, dentre outros. A sala de aula se ampliou no processo criativo da produção audiovisual e marcou um momento da formação

desses diversos jovens e adultos que viveram a experiência artística integrada em seus cotidianos. Evidenciamos então, que a

[..] aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de uma conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo (FONSECA, 1995, p. 127).

Percebemos também, na fala de um dos professores sujeitos da pesquisa, que a união e a produção coletiva integravam as lembranças sobre a produção, destacando ainda mais os conceitos apontados anteriormente:

um fator que muito me chamou a atenção e, conseqüentemente foi extremamente motivador para a realização do projeto, foi a determinação de cada pessoa envolvida. Éramos muito unidos e comungávamos de opiniões semelhantes. Gostávamos de estar sempre juntos e queríamos fazer algo inovador (P1, 2016).

Pensamos que a relevância da experiência analisada na pesquisa, a produção dos curtas-metragens, remete ao poder da experiência, da criação e da memória associada à criação artística. Assim, é essencial que possamos debater o papel da memória como indício de significado, a noção de experiência como apropriação da realidade e a criação e seus efeitos quando associadas ao processo de ensino aprendizagem.

4.1 Bosi e os estudos sobre a memória: entre Bergson e Halbwachs

Em Memória e Sociedade: lembrança dos velhos (1994), um estudo sobre a memória dos velhos e a construção ou reconstrução da realidade por meio delas, Ecléa Bosi imortaliza o recontar histórico do passado pela memória dos que viveram. Considerada um clássico, a obra, que revela a construção social da memória de São Paulo por meio das histórias de vida de paulistanos idosos, mergulha nos estudos sobre memória e seus significados, construindo relevantes contribuições acerca da natureza da memória e de suas funções e apontando uma verdadeira fenomenologia da lembrança.

O ato de lembrar envolve uma rede complexa de sentimentos e operações mentais. Ao lembrar, o indivíduo se desloca para o passado ao mesmo tempo em que reafirma os significados e valores do presente. A relevância da memória, em todas as idades, reside na reconstrução do passado, que dá sentido ao presente, pois a memória é

a capacidade e a possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, experimentar, compreender, interpretar, associar, armazenar e utilizar essas informações oriundas do meio. Estas capacidades proporcionam a associação e integração dessas informações dos conhecimentos que o indivíduo possui, garantindo relacionamentos afetivos, e melhor qualidade de vida no meio em que vive (DIAS, 2004, p. 393).

A noção da funcionalidade social da memória serve de referência para a análise daquilo que o indivíduo atribui significado. Suas lembranças apontam as características de seu universo de valores e projetam sua noção de realidade. Quando introduzimos o debate sobre a memória na pesquisa, pensamos no fato de as produções dos curtas-metragens estarem distantes dos indivíduos envolvidos em pelo menos 5 anos. Período pequeno se considerarmos a longa duração histórica, mas relevante se levarmos em conta a imersão dos sujeitos envolvidos na geração das novas tecnologias de informação e comunicação. O mundo contemporâneo, repleto de informações passadas à velocidade do toque na tela, relativiza a longa duração e faz de períodos relativamente curtos, como os 5 anos transcorridos, uma reconfiguração ampla da realidade.

Refletindo sobre o conceito de construtivismo apresentado por Piaget, Bock apresenta a relação entre as diferentes estruturas de significados, que mudam conforme muda o estágio de desenvolvimento humano:

[...] Para ele. “O homem, dotado de estrutura biológica, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados. A interação deste sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas. Durante a vida, serão vários os modos de organização dos significados, marcando, assim, diferentes estágios de desenvolvimento. A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva que permitirá formas diferentes de interação com o meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução” (BOCK, 2001, p. 127).

Tal conceito é importante, pois, ao propor aqui um debate sobre a evocação da memória de adolescentes, ou pós-adolescentes, compreendemos essa metodologia como fundamental na leitura das percepções dos envolvidos acerca da experiência passada e sua relevância presente, ao mesmo tempo em que lidamos também com a memória dos professores envolvidos, o que nos leva a um outro universo de representações e significados.

Bosi (1994) apresenta uma reflexão sobre a memória de idosos, o que amplia o debate para questões que envolvem múltiplas variáveis, como a realidade da limitação física, por exemplo. Logo, a autora introduz uma reflexão sobre possíveis aportes teóricos que servem à

leitura da memória em seus diferentes aspectos, confrontando as definições de memória nas obras de Henri Bergson e Maurice Halbwachs.

Em Bergson, vemos a ideia das relações entre a lembrança e a consciência atual, sempre pontuando a lembrança como processo mediado pelo presente e que ao mesmo tempo impregna as representações da realidade. “A Memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações (BOSI, 1994. p. 46-47). A noção de uma memória que se encontra em estado de potência, pronta para ser evocada pelo presente, de forma livre e espontânea, direciona os apontamentos construídos no percurso da obra de Bosi, na medida em que os idosos são convidados a lembrar.

O conceito Bergsoniano introduz a memória como um mecanismo de acesso a um passado que existe como lembrança ou como estado inconsciente. A noção de que, ao sermos convidados a nos lembrar de determinada experiência passada, ativamos memórias que acreditávamos estarem apagadas pontuou diversas entrevistas e intervenções com os sujeitos da pesquisa, evidenciando a lembrança em estado latente e que foi evocada pelo contexto. A memória, portanto, seria a reserva da experiência vivida, pois ela

teria a função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida (BOSI, 1994. p. 47).

Perceber o quanto a experiência de criação revela-se como significativa para os indivíduos que a vivenciaram aproxima a realidade deste estudo à diferença estabelecida por Bergson, e debatida por Bosi, entre “memória-hábito” e “imagem-lembrança”.

Para o filósofo a conservação do passado reside em duas esferas da memória. Na “memória-hábito” o indivíduo concentra seu esforço de atenção e socialização. Seria uma espécie de “adestramento cultural” baseado na repetição e de caráter mecânico. Quando refletimos sobre a maior parte das atividades que compõem o nosso cotidiano, somos em grande parte reduzidos a essa condição mecânica de interação com a realidade. Já o que Bergson chama de “imagem-lembrança” seria a consciência de um momento único, singular, não repetido. Tal situação se daria na esfera da individualidade, na medida em que cada sujeito experimenta determinadas situações e impõe a elas um caráter único em seu universo de representações. Pensamos que nesse ponto se localizaria a arte, pois o indivíduo que sente e cria particulariza a experiência, tornando-a única.

É importante refletir sobre a forma com que a arte e as interações que envolvem suas linguagens se colocam na lembrança como momentos de grande significado, e que perduram na memória de maneira dinâmica e viva. Perpetuam-se na conservação do passado e na articulação com o presente. Como afirma Bosi, uma memória sem limitações, pois

na tábua de valores de Bergson, a memória pura, aquela que opera no sonho e na poesia, está situada no reino privilegiado do espírito livre, ao passo que a memória transformada em hábito, assim como a percepção “pura”, só voltada para a ação iminente, funcionariam como limites redutores da vida psicológica (BOSI, 1994. p. 51).

Antítese do pensamento Bergsoniano, o pensamento e obra de Maurice Halbwachs caminha no sentido de apresentar o passado como exercício de reconstrução. Na tradição da sociologia francesa, herdeira direta do pensamento de Émile Durkheim, o sociólogo aponta a memória como construção social, destacando portanto a noção de que a memória não existe no passado, mas faz parte de uma reconfiguração orientada pelo presente e por suas dinâmicas. Logo, aponta que os estudos de memória são em essência estudos sobre os quadros sociais da memória.

O estudo da experiência de criação e produção dos curtas-metragens, núcleo dessa pesquisa, não adentra as discussões sobre a natureza ou substrato da memória. Contudo, é interessante notar a maneira com que os sujeitos da pesquisa contam suas lembranças da experiência, pontuando-as sempre por posicionamentos e visões presentes de realidade, assim como por suas realidades sociais e culturais. Percebemos, portanto, que

o caráter espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. Memória não é sonho, é trabalho (BOSI, 1994. p.55).

Na medida em que o adulto possui um novo sistema de representações, diferentemente da criança e do adolescente, a lembrança e os valores atribuídos ao passado demonstram a rede de valores e noções de realidade que são utilizadas por ele em suas lembranças. Vemos o conceito de experiência de releitura, apresentada por Bosi nos diversos relatos de vida que fundamentam sua obra.

Dialeticamente, os apontamentos feitos por Bosi (1994) acerca das contribuições de Bergson e Halbwachs serviram de base para a compreensão das experiências de intervenção com os sujeitos da pesquisa. Percebemos que, assim como a memória é uma instância de

evocação livre do passado, e que ela permanece em um estado latente até ser evocada, entendemos também que no momento da lembrança, somos colocados como sujeitos históricos e sociais que relembram e reconstróem seu passado. A visão da experiência entre a lembrança e a reconstrução fundamenta o princípio da arte como caminho metodológico para uma educação que se cobre de significados duradouros e relevantes para os que aprendem.

O processo de aprendizagem sempre está associado ao da memória, na medida em que operamos com conceitos transmitidos nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, a experiência significativa de aprendizagem torna o que foi aprendido vivo e o liberta para evoluir nos diferentes significados que absorvemos durante a vida e frente às diversas novas experiências vivenciadas. “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram somente em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: “só eu senti, só eu compreendi” (BOSI, 1994. p. 408).

4.2 Larrosa e o saber da experiência

Se a memória é o lugar da significação e da permanência, a experiência é a sua origem. Ao pensarmos a realidade contemporânea como universo de transformações constantes e reconfiguração permanente de significados, alimentada pela evolução das novas tecnologias que permitem a propagação, sem precedentes, da informação, percebemos que a experiência, como algo significativo, é paradoxalmente soterrada pela avalanche de acontecimentos, pois “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002. p. 21).

Em Larrosa (2002) somos convidados a perceber a experiência para além de sua definição comum. A experiência seria um local de construção de significados associados à individualidade e ao mesmo tempo à coletividade. Individual porque é percebida pelo sujeito da experiência, que lhe atribui significado, e coletiva pela noção de que a experiência se dá na relação com o outro, como em uma sala de aula em que todos são convidados a refletir sobre uma mesma questão.

Ao pensar a relação entre saber e experiência, Larrosa explora a definição de experiência para além de sua concepção moderna. Herdeira da tradição empirista, fundamento da ciência moderna, a experiência sempre foi colocada como local da equiparação das percepções. A base científica do conhecimento se ancora na noção de que a experiência aponta a realidade, percebida empiricamente, no campo do método. Logo, os sujeitos, passivos diante do

acontecimento, o percebem da mesma maneira por meio da experiência, confirmação essencial da ciência. Para Larrosa, a experiência se encontra na oposição da noção moderna, pois não estaria na generalização, mas na particularização da percepção.

Se todos nós assistimos a um acontecimento ou, dito de outro modo, se a todos nós acontece algo, por exemplo, a morte de alguém, o fato é para todos o mesmo, o que nos passa é o mesmo, porém a experiência da morte, a maneira como cada um sente ou vive, ou pensa, ou diz, ou conta, ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso diferente, singular para cada um, por isso poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte. A morte é a mesma desde o ponto de vista do acontecimento, porém singular desde o ponto de vista da vivência, da experiência (LARROSA, 2011. p. 16).

Ao considerar que o homem é definido pela palavra, que aponta a postura do indivíduo perante o mundo, refletir sobre o sentido da experiência enquanto saber é definir que ela se constitui como o que nos passa, nos acontece, nos toca, e não pelo que se passa. O saber da experiência se configura não como o saber das coisas, mas a atribuição de significado perante elas. Podemos durante todo um dia ouvir uma palestra, ou uma aula e nada nos acontecer por não tomarmos parte nela, por não nos apropriarmos da experiência como significado. “A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. Às minhas palavras, às minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, à minha vontade” (LARROSA, 2011. p. 6).

Na escola, a lógica da velocidade caracteriza os currículos cada vez mais numerosos e curtos, impossibilitando a experiência como fundamento da educação. Na perspectiva de Larrosa, a geração da informação e da opinião, paradoxalmente, se configura como uma geração em que a experiência é cada vez mais rara. Daí sua defesa de uma educação pautada pela arte, pelo cinema, pela literatura e pela filosofia.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação (LARROSA, 2002. p. 23).

É importante refletir sobre as limitações da experiência na sociedade contemporânea, pois tal limitação representa uma barreira fundamental a ser superada nos ambientes de aprendizagem. Como afirmamos anteriormente, o par informação/opinião permeia cada vez mais a noção de aprendizagem, o que na visão de Larrosa, e na perspectiva adotada nessa pesquisa, não constitui o real propósito emancipador da educação.

A velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela informação apresentam um quadro amplo das condições de limitação da experiência na sociedade contemporânea. Inicialmente pela própria noção de tempo, ou tempo útil. Somos cada vez mais sobrecarregados de tarefas, incumbências que nos limitam o tempo e a possibilidade de experiência, dificultando fundamentalmente a conexão significativa entre acontecimentos e a memória.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2002.p. 24).

Ao estabelecer a falta de memória como marca da contemporaneidade, notamos a velocidade das relações, em todos os seus níveis, como limitadora da experiência. Entretanto, as relações no universo da escola ou do trabalho tentam constituir a associação entre experiência e trabalho, quantitativamente medindo a qualidade do que vivemos ou aprendemos. O mito da prática permeia, por exemplo, a noção da formação de professores, como se o tempo gasto em sala de aula, ou em experiências de estágio se configurassem automaticamente em experiência vivenciada pelo profissional, e que fundamentaria sua prática docente. Ora, se a experiência não se apropria de significado para aquele que a vivencia, o acúmulo de atividades ou de tempo não representa evolução, ou mesmo compreensão da realidade. Seria, como afirma Larrosa, a experiência como destruição da experiência.

Outro limitador da experiência seria o excesso de trabalho. Estamos cotidianamente sobrecarregados de tantas e tamanhas atividades que não conseguimos convertê-las na construção de significado, ou seja, em experiência. No caso da escola, os alunos são lançados em trabalhos, testes, simulados, provas, atividades avaliativas, enfim, tantos processos e

procedimentos que a atitude reflexiva frente a eles se mostra como erro, como desvio, como futilidade. A consciência da perda de tempo com a reflexão reside na associação da experiência com o trabalho e com a velocidade, ou seja, “produtividade”. É como se a maior quantidade de atividades realizadas em um menor período de tempo representasse uma imersão maior na realidade e um maior proveito diante dela. É justamente esse comportamento que destrói qualquer possibilidade de converter a vida em experiência. O sujeito informado que nada sabe.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo "natural" quanto o mundo "social" e "humano", tanto a "natureza externa" quanto a "natureza interna", segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002. p. 24-25).

Se a experiência não está na produtividade associada ao tempo, não está na opinião frente ao acontecimento, não se encontra no acúmulo de informação ou mesmo no trabalho, notamos que o saber da experiência se constrói, fundamentalmente, no sujeito da experiência e em sua capacidade de expor ao evento, sentido, absorvê-lo sem a urgência do propósito prático. Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência se define por sua passividade (não no sentido depreciativo da palavra), mas por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura ao mundo.

A noção da experiência como “travessia” ou como “perigo” se ancora na perspectiva de que ao vivermos uma experiência nos expomos ao mundo e suas variáveis, pois quando nos permitimos

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando

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

O perigo da “travessia” reside na multiplicidade de significados possíveis diante da vivência. Na mediação entre o conhecimento e o mundo, a experiência se revela como a interpretação da realidade mediada pelo sujeito da experiência. Não significa afirmar ou defender um relativismo alienante diante da realidade, pois a mesma é coletiva e na coletividade se dá o evento. Contudo, a noção de que o significado se dá na individualidade apresenta uma possibilidade de educação, por exemplo, que integra sujeitos singulares em uma experiência comum e que resulta em significados distintos. A padronização é superada pela percepção múltipla e dialética da realidade.

Na experiência de criação e produção dos curtas-metragens, os sujeitos vivenciaram a dinâmica artística proposta como parte de um todo na construção do enredo e da produção. A noção coletiva da atividade projetou os diferentes pontos de vista na concepção ampla da criação, fazendo com que cada aluno ou professor percebesse sua função coletiva, ao mesmo tempo em que se apropriavam da experiência de forma única, percebendo singularmente a realidade e criando significados que se perpetuaram na memória de cada um. A arte permite a experiência na medida em que ela lida com a subjetividade no processo criativo. O trecho abaixo releva, na fala do sujeito, a recordação de um momento único e que marcou sua passagem pela escola:

lembro que a gente pesquisou bastante sobre a guerra de Canudos, procuramos bastante nos brechós as roupas, pra ficar bem parecida com o visual da época e foi uma coisa que...foi a melhor coisa que a gente fez em todos os anos de escolas foi ter feito esse...esse filme. Eu era cangaceira, estava lá com a minha panelinha fazendo comida, mas não tinha comida (risos) mexendo com um pauzinho. A gente inventou um fogareiro lá e fez (S2, 2016).

4.3 Experiência, criação e memória

No mundo contemporâneo, pós alfabético e em que a imagem fundamenta a experiência, repensar as estruturas de ensino e aprendizagem nunca se mostrou tão urgente. A ideia de apropriação da realidade pela interpretação imediatista e mediada pela cultura do instantâneo,

propagada em grande medida pelas redes sociais e pelas novas tecnologias de informação e comunicação, fundamenta uma noção pouco reflexiva do mundo, sendo que as formas de aprendizagem se resumem em um acúmulo de conhecimentos em áreas distintas. Nesse sentido, com o advento da era da praticidade, as disciplinas que se relacionam com o pensamento estão sendo arrasadas porque são, na visão utilitarista do Estado, inúteis porque não são “profissionais”.

Essa realidade configura um panorama preocupante no que concerne ao desenvolvimento do cidadão na escola. O mundo não é um universo pronto a ser captado pelo sujeito que compreende a realidade, mas um plano aberto a múltiplas experiências, interpretações e intervenções mediadas pelo sujeito da experiência. É paradoxal a ideia de que as redes sociais, que abrem um novo canal de relações e experiências, se tornam cada vez mais espaços de individualismo, um plano de obstáculos ao comum.

Cada vez mais estamos imersos em uma cultura digital e a tendência de muitos é usar todo o aparato tecnológico disponível somente para buscar e consumir informações. Pensamos que experiências em que as tecnologias digitais estejam acompanhadas da imaginação, da criatividade, da produção de sentidos e da aprendizagem devem ser cada vez mais apreciadas e estudadas, e é nesse sentido que as dinâmicas de aprendizagem mediadas pela arte, e aqui especificamente da produção de curtas-metragens, apontam o caminho para a construção de significado nos processos educacionais.

Em Larrosa (2002) percebemos que a experiência é interpretada não como experimento, mas como significado. O sujeito da experiência afirma-se como constituidor da relevância dos eventos que o cercam. Logo, notamos a clara relação entre aprendizagem e emoção, na medida em que o sujeito que vive um evento pode constituir-lo de significado ou simplesmente eliminá-lo de sua rede de representações. Nesse ponto, notamos que a memória é o indício básico da relevância de um evento, que se torna experiência.

Projetando tais reflexões ao universo da escola, compreendemos que ele, ironicamente, tem se afirmado no decorrer da História como um ambiente de medo e de destruição da experiência. O aluno, colocado como receptáculo de conhecimentos “úteis”, quando não aprende desloca para a sua responsabilidade o seu fracasso, projetando a frustração de não aprender o que deveria. Rubem Alves em *A alegria de ensinar* (1994), nos aponta o quanto é interessante perceber a noção de significado ligado ao professor na educação:

Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora,

professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro, professor de Literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer. Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cujas finalidade e utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar. Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola (ALVES, 1994. p.12).

A alegria na escola estava associada aos professores que de certa maneira faziam dela um universo de experiência. A maternal professora, ou o professor do amor aos livros apresentava o que para Larrosa (2002) constitui a essência da educação. Fazer dos processos de ensino e aprendizagem momentos coletivos de constituição da experiência.

Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa, pois é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm que ser educados para que nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não vêem a fim de... seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Eles vêem porque é divertido ver (ALVES, 2002).

Em Larrosa (2013) percebemos que a educação é o campo do amor à infância e da revolução do mundo. Amor à infância no sentido de manutenção do sentimento de curiosidade e admiração diante da realidade. Se o mundo é um universo de infinitos significados, a educação consiste no espaço de manutenção do deslumbramento diante da realidade. A cada nova experiência somos lançados a novos horizontes de significados e, como crianças, aprendemos pela primeira vez. A alegria da ausência de um professor, colocada no exemplo de Rubem Alves (1994), se revela como a felicidade dos alunos por ficarem menos tempo obrigatoriamente dedicados a questões que não lhes constituía significado algum, e que seriam superadas pelo tempo e apagadas de suas memórias. A revolução do mundo se dá na possibilidade de interpretá-lo de diversas maneiras e conhecê-lo sempre pela primeira vez. “Educar não é ensinar matemática, física, química, geografia, português. Essas coisas podem ser aprendidas nos livros e nos computadores. Dispensam a presença do educador. Educar é outra coisa... O educador é um corpo cheio de mundos (ALVES, 2002).”

Notamos que a escola pode se tornar um local de partilha do conhecimento e de investigação de novas formas de aprendizagem. Pensar a introdução da linguagem audiovisual

no universo da escola representa abrir a escola a novas formas de interação entre os professores e alunos, assim como entre os sujeitos da escola e a sociedade. No caso dos professores,

a arte pode ser trazida para os programas de formação de professores através de oficinas de criação e expressão, pela mediação de obras de arte em galerias de arte ou com o uso de imagens e filmes. Isso pode ser feito tanto em ambientes presenciais como em ambientes virtuais (PRATA LINHARES, 2012. p. 63).

O professor deve ser aquele que encaminha o estudante à descoberta do significado nas múltiplas atividades em que está inserido. Quando defendemos a produção de curtas-metragens como metodologia possível em diversas áreas do conhecimento, pensamos que a natureza da produção audiovisual potencializa o significado da experiência. No entanto, antes de pensar que tal metodologia está disponível como forma de aprendizagem somente aos estudantes, devemos compreender que ela desloca o professor do lugar de comando, inserindo-o como gestor da atividade criativa. Logo, tal dinâmica também representa uma revolução na maneira de encarar o ato de ensinar. O professor é levado também à experiência.

Uma das possibilidades da arte é proporcionar o engajamento de adultos na exploração imaginativa de si próprios e nas relações com seus universos. Para a compreensão do desconhecido a imaginação é central. É uma das maneiras de examinarmos interpretações alternativas de nossas experiências, tentando outro ponto de vista. Quanto mais reflexivos e abertos formos para o ponto de vista dos outros, mais rica será nossa imaginação para compreender contextos alternativos (PRATA LINHARES, 2012. p. 59).

A memória é o locus da experiência. Nela percebemos a permanência dos significados e sua relevância na vida dos que vivenciam. Em Bosi (1994) notamos o quão duradoura é a experiência na memória em seus múltiplos significados. Pensando o processo da memória como lembrança estática ou como construção social, percebemos que ela constitui o fundamento da interpretação de valores e da inserção do sujeito no mundo. O indivíduo que é convidado a lembrar ativa as vivências passadas ao passo que liga os significados do presente à percepção do passado. Quantas vezes somos buscados pelo passado através de cores que vemos, cheiros que sentimos, ou palavras ditas no presente. Essa viagem, ou ligação com a experiência passada só é possível na medida em que a vivência superada se manteve na relevância do evento passado. Os valores filosóficos, políticos e sociais do indivíduo que lembra são ligados à recordação pelo fundamento da experiência e sua relevância enquanto significado.

A memória relacionada à experiência artística representa um dos pontos essenciais da ideia de que a educação deve incorporar novas experiências de aprendizagens relacionadas com

o universo de criação. A criação artística projeta o indivíduo e seu universo de valores e significados naquilo que ele cria, assim como o faz perceber a realidade pela sua apropriação artística.

A paixão que envolve a arte se liga à experiência. “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão (LARROSA, 2002. p. 26). A subjetividade dos processos artísticos evidencia as inclinações e sentimentos que motivam a ação criadora na arte. A incorporação dessa paixão na educação traria a ela uma variedade de possibilidades de desenvolvimento de seus sujeitos e uma reconfiguração metodológica repleta de significados. Não significa abandonar os conteúdos que têm seu fundamento na ideia de método e na exatidão dos procedimentos. O que afirmamos é que as motivações devem ser repensadas quando assumimos que a educação deve afirmar-se como local da constituição de significados que permanecem na memória.

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho (LARROSA, 2002. p. 27).

Para que possamos compreender a relevância do processo de criação artística e sua permanência na memória, passemos a uma análise das lembranças dos sujeitos da pesquisa, que se envolveram diretamente na produção dos curtas metragens realizados nos anos de 2009 e 2010.

5 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA CRIAÇÃO AUDIOVISUAL

No início do capítulo sobre o método de categorização, da obra *Análise de conteúdo*, de Lawrence Bardin, somos apresentados à seguinte citação de Berelson (1952): “a análise de conteúdo mantém-se ou desaparece pelas suas categorias” (BARDIN, 2011. p. 147). Percebemos que nos procedimentos do método definimos o que é essencial em uma análise e abrimo-nos à possibilidade de repensar o que considerávamos relevante em um estudo.

A sistematização da análise de dados em uma pesquisa, sobretudo nas pesquisas de natureza qualitativa, em que o homem, em toda a sua complexidade e subjetividade, se coloca como objeto de estudo, é essencial para a manutenção de seu caráter objetivo e científico. Historicamente, a afirmação dos métodos empregados nas ciências sociais, ou ditas ciências humanas, vem se mostrando uma necessidade constante para a relevância dos estudos de natureza subjetiva. Contudo, ainda existe grande resistência aos procedimentos empregados nos estudos dessa natureza, e a análise de conteúdo contribuiu sobremaneira para esse percurso histórico. Como afirma Bardin,

apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bordieu passando por Bachelard, querem dizer não à “ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se “desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção de sua própria subjetividade. (BARDIN, 2011, p.34)

O ato de tornar-se “desconfiado” em relação ao próprio material de análise, e aos métodos empregados no percurso da mesma, mantém o pesquisador em um distanciamento possível e ideal aos procedimentos da ciência. Essa postura de “vigilância crítica” (Bardin, 2011. p. 34) é útil ao pesquisador sobretudo quando este tem certa familiaridade com o objeto pesquisado, caso presente na pesquisa aqui apresentada.

A questão da natureza desta pesquisa, que lida com procedimentos de comunicação audiovisual, engloba a necessidade da análise para além dos significados imediatos, na medida em que a comunicação se utiliza de procedimentos variados, e muitas vezes implícitos, na construção de significados. Logo, compreendemos que os objetivos da análise de conteúdo contemplam as necessidades do estudo aqui desenvolvido:

a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? e o *enriquecimento da leitura*: um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2011. p. 35)

Como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, a análise de conteúdo se apresenta como uma área aberta a variações, sendo um conjunto de variados procedimentos de análise que permitem a adaptação ao procedimento da pesquisa. Nesse sentido, a categorização representou um caminho mais próximo dos propósitos desta pesquisa.

Compreendemos a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011. p. 147). As categorias são classes em que se reúnem os grupos com características comuns, podendo estabelecer como divisão critérios expressivos, lexicais, sintáticos e semânticos. Além disso, o método de categorização permite a utilização de dois caminhos: a definição prévia de categorias, que constituem fundamento para a análise dos dados, ou o procedimento em que as categorias não são fornecidas e a categorização se estabelece progressivamente no percurso da análise dos dados.

Além dessas condições, determinam-se como critérios para a seleção das categorias desejáveis alguns conceitos que são estabelecidos por Bardin: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, assim como produtividade.

A *exclusão mútua* seria a condição que elimina categorias semelhantes, que definiriam sub categorias próximas. Na definição das categorias, é essencial que elas possuam elementos que existam em mais de uma divisão. A *homogeneidade* apresenta a necessidade de um único princípio de classificação que governe a organização dos dados, estabelecendo uma única dimensão de análise. A *pertinência* se relaciona à identificação com o quadro teórico definido na pesquisa. O sistema de categorias deve “refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (BARDIN, 2011. p. 150). Nos princípios de *objetividade* e *fidelidade* percebemos a necessidade de que o pesquisador se atenha à objetividade da grade categorial, não permitindo que ocorram distorções oriundas da

subjetividade dos codificadores e, finalmente, a *produtividade* é a característica de um conjunto de categorias bem estruturadas, pois promove o aparecimento de resultados efetivos.

Levantadas as características centrais do método selecionado na pesquisa, passemos então à análise dos dados.

5.1 Sujeitos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados

A pesquisa estabeleceu que os indivíduos envolvidos nos dois curtas-metragens já apresentados, professores e alunos, se constituíram sujeitos do estudo. Suas percepções sobre a experiência de criação audiovisual e o sentido que tal experiência representou como possibilidade de ensino e aprendizagem foram coletadas em técnicas pré-definidas a partir da necessidade de cada projeto, considerando a natureza distinta de seus participantes. Tais procedimentos foram previamente aprovados por parecer substanciado Nº 1.630.236, do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Para os participantes do curta-metragem “A Margem” foi utilizada a técnica do grupo focal, tendo em vista que a produção envolveu a participação de apenas 09 pessoas, o que possibilitaria sua utilização, além de assegurar que essa técnica oportuniza a interpretação de valores, conceitos, conflitos, crenças, confrontos e pontos de vistas essenciais aos propósitos da pesquisa e da definição de categorias. Essa perspectiva direcionou o procedimento adotado no primeiro grupo. Dos 09 participantes do curta- metragem, 07 responderam ao convite para a participação do grupo focal e se reuniram em um local pré-determinado pelo período de 01 hora onde apresentaram suas lembranças e considerações, orientados por 09 questionamentos, presentes nos apêndices do trabalho, configurando o seguinte quadro:

Quadro 3 – Informações sobre o curta metragem “A Margem”

Participantes do curta-metragem	Sujeitos da pesquisa	Técnica de coleta de Dados
9 professores	7 sujeitos	Grupo focal

Fonte: do autor, 2016

Já para a produção “Sete Guerreiros, Uma Lembrança” a opção foi pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações predominante, tendo em vista que o projeto envolve 27 estudantes que hoje frequentam diversas universidades, alguns em outras

idades, dificultando um possível encontro, além da quantidade de sujeitos inviabilizar a realização do grupo focal. Desses, 15 se converteram em sujeitos da pesquisa, respondendo ao convite feito e contribuindo nas entrevistas realizadas no percurso de dois meses. A entrevista se estruturava por meio de 06 questões, também apresentadas nos apêndices do trabalho. É importante destacar que a escolha da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados para a pesquisa aqui apresentada se justifica pelo fato de que, como afirma Manzini (1990/1991, p. 154), essa modalidade de entrevista permite maior liberdade, pois se apoia em um roteiro com questões principais, mas se abre a outros questionamentos que possam surgir no decorrer do procedimento. Ainda sobre o tema, Triviños (1987, p. 152) aponta que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, permitindo uma presença consciente do pesquisador na coleta de dados. O quadro abaixo ilustra a configuração final dos sujeitos envolvidos no curta-metragem:

Quadro 4 – Informações sobre o curta metragem “Sete Guerreiros, Uma Lembrança”

Participantes do curta-metragem	Sujeitos da pesquisa	Técnica de coleta de Dados
27 Alunos	15 Sujeitos	Entrevista Semiestruturada

Fonte: do autor, 2016

Ao todo participaram da investigação 22 sujeitos, sendo 15 sujeitos entrevistados e 7 sujeitos que participaram do grupo focal. Os demais integrantes dos curtas-metragens não foram localizados nas redes sociais, mecanismo de busca previamente estabelecido para a pesquisa. Para garantir o anonimato, identificamos as falas desses sujeitos da pesquisa por uma letra seguida de um número. Para os professores envolvidos utilizamos a letra “P” seguida de um número para a diferenciação, enquanto que os alunos foram identificados com a letra “S”, também seguida da identificação pelo número.

5.2 Análise dos dados: definição das categorias

Seguindo os princípios de categorização apresentados, estabelecemos uma categorização organizada por meio de uma classificação em que os sistemas de categorias foram previamente definidos e então partimos para a seleção e divisão das análises. Obedecendo aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e objetividade e também produtividade, optamos

pela análise de valores como referência do conjunto de categorias definidas, sendo que o critério de categorização foi o semântico.

Na construção das categorias que nortearam a análise dos dados, diversas foram as questões que se apresentaram perante os objetivos e hipóteses da pesquisa:

- Como a experiência de criação e produção de um curta-metragem é percebida nas memórias dos sujeitos da pesquisa?
- Quais as semelhanças entre os relatos dos indivíduos?
- Como a experiência se revela nas memórias de cada um dos indivíduos?
- Qual a leitura que os indivíduos fazem da experiência de produção como uma experiência de aprendizagem?
- Que impactos a produção audiovisual pode provocar na experiência de aprendizagem?
- Como a memória opera diante da lembrança artística?

Inicialmente, pensando nessas e em diversas outras indagações que surgiram no percurso da pesquisa e também pensando nos critérios pré-determinados, foram definidas, inicialmente, quatro categorias como as principais para o tratamento dos dados e do grupo focal, apresentadas no quadro abaixo:

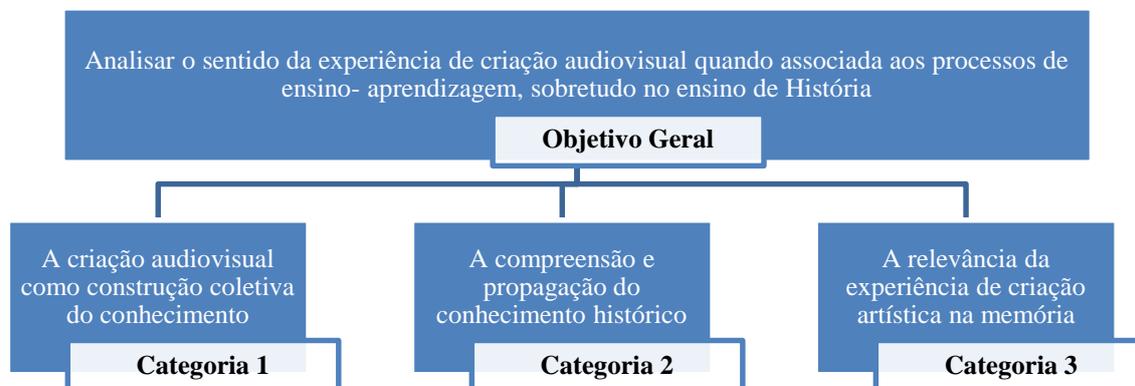
Quadro 5 – Categorias inicialmente estabelecidas

A produção audiovisual como espaço da coletividade
A criação artística como espaço de relevância nas memórias
A relevância da experiência de criação
A produção audiovisual como compreensão e propagação do conhecimento em História

Fonte: Do autor, 2016

Contudo, ao nos aprofundarmos na exclusão mútua como critério para o estabelecimento das categorias, percebemos que as categorias *A criação artística como espaço de relevância nas memórias* e *A relevância da experiência de criação* contemplavam as mesmas subcategorias quando analisadas. Dessa maneira, pelo princípio da exclusão, chegamos, considerando o objetivo geral da pesquisa, em três categorias, demonstradas no esquema gráfico a seguir:

Esquema gráfico 1 - Categorias definidas



Fonte: Do autor, 2016

Era essencial que as categorias representassem caminhos para desvendar as hipóteses intrínsecas ao objetivo central da pesquisa e dessa maneira funcionar organicamente em harmonia com os critérios estabelecidos por Bardin (2011). Dessa forma, a definição das três categorias apontadas englobava conceitos fundamentais da pesquisa e auxiliava na análise das subcategorias que emergiram dos estudos.

Quando foram estabelecidas as três categorias, passamos a uma análise dos argumentos e das possíveis subcategorias que derivavam do conceito chave em cada uma delas. Para isso, consideramos os relatos dos dois curtas-metragens divididos por eixos temáticos associados a cada categoria e subcategoria. Assim, optamos por não segregar as análises em duas categorias, a de alunos e a de professores. A integração pelos temas, e não pela condição de cada sujeito no percurso do projeto, serviu para evidenciar que em ambas as percepções, os conceitos fundamentais como a união, a superação de desafios e a compreensão da realidade histórica e social emergia da mesma maneira nos relatos dos dois projetos, sejam ditos por alunos ou por professores. Acreditamos, portanto, que os processos e experiências que sinalizam novas formas e práticas no universo escolar devem considerar o processo de ensino também como um processo de aprendizagem, desenvolvendo a noção do professor como um constante aprendiz e dos estudantes como sujeitos ativos nos caminhos do conhecimento. Passemos, então, à análise das categorias, subcategorias e relatos dos sujeitos desta pesquisa.

5.3 A criação audiovisual como construção coletiva do conhecimento

Emergiam dos relatos diversos conceitos que foram progressivamente associados à categoria central, funcionando como argumentos dos sujeitos para a análise. Dessa maneira, após a primeira análise dos relatos oriundos das entrevistas e do grupo focal, destacamos os seguintes argumentos dos sujeitos:

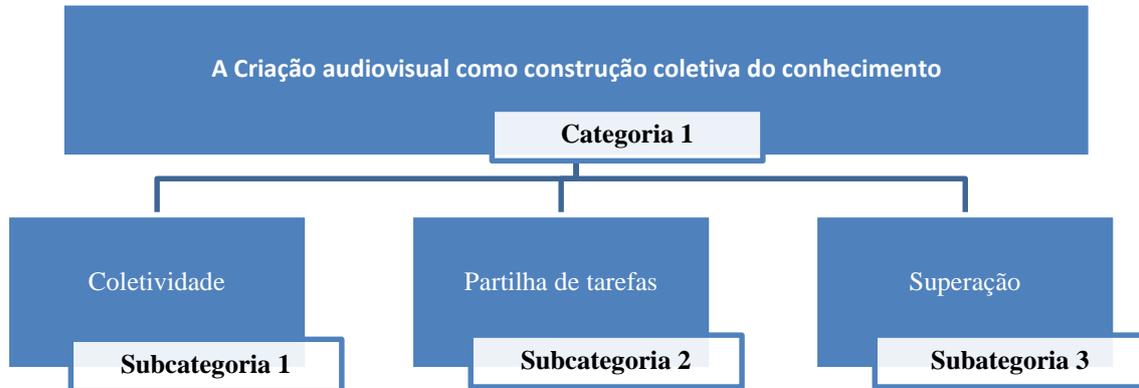
Quadro 6 – Argumentos dos sujeitos para a categoria 01

A Criação audiovisual como construção coletiva do conhecimento
União dos envolvidos
Superação das diferenças
Superação dos conflitos
Inclusão
Seriedade
Esforço coletivo
Motivação do grupo
Trabalho em equipe
Envolvimento de todos
Tarefas distintas e compartilhadas
Múltiplas possibilidades de participação
Pesquisa coletiva
União entre alunos e professores
Determinação coletiva
Prazer pela convivência
Intensidade das experiências
Superação das adversidades

Fonte: Do autor, 2016

Observados os argumentos associados à categoria 01 estabelecemos três subcategorias para a análise dos dados, como demonstrado no esquema gráfico abaixo:

Esquema gráfico 2 - Subcategorias para a categoria 01



Fonte: Do autor, 2016

A ideia da coletividade permeou toda a pesquisa. Entendemos o cinema, assim como as práticas de produção audiovisual e suas variáveis manifestações, como locus da produção coletiva. Nos relatos dos sujeitos, percebemos que o conceito de coletividade norteava as observações a respeito da participação nos curtas-metragens e de sua relevância, tanto nas falas dos estudantes quanto nas falas dos professores.

Diversos estudantes apontaram que a produção do curta-metragem representou um momento de união da turma, ou de integração de alunos que vinham de outras escolas. No quadro a seguir evidenciamos os apontamentos de três sujeitos da pesquisa diante da pergunta *Quais são suas principais lembranças sobre a experiência de produção do curta-metragem?*

Quadro 7 - Respostas dos sujeitos da pesquisa: o prazer da união

S1	<i>Eu lembro de...primeira coisa é união. Todo mundo. Todo mundo ajudando, cada um tinha um papel. Foi distribuído para cada um, em sala de aula mesmo, um papel para cada pessoa, cada grupo e foi uma experiência diferente, divertida. Porque foi na casa do professor que reuniu todo mundo.</i>
S3	<i>Eu acho que na época foi um projeto bem legal porque a turma estava dividida, foi um momento de união da turma também, é...e tipo foi bem legal porque foi um dia inteiro, e todo mundo ficou junto o dia inteiro, propôs ideias para melhorar a filmagem, porque deu</i>

	<i>problemas, algumas...é...em algum momento que...e isso serviu para ativar também a criatividade, porque a gente estava sempre propondo ideias legais para melhorar o vídeo.</i>
S5	<i>Nossa cara, eu lembro assim que...foi muito massa porque uniu a turma, assim...pessoa que nem conversava, nem era entrosada...eu lembro que foi um ano que entraram muitos novatos, não sei se você lembra que entrou uma bolsa na escola (modificado para manter o anonimato), entrou muita pessoa nova e era um pessoal mais afastado assim. Cara, depois do filme...nossa! Você encontra o pessoal na rua, nas festas e o povo lembra, fala nó....o filme ou...nossa...é inesquecível. Muito top....é inesquecível, é a palavra, inesquecível.</i>

Fonte: Do autor, 2016

Percebemos no quadro 7 que os relatos dos sujeitos destacam a união promovida na criação dos curtas-metragens, que mudou a realidade vigente na turma no momento de sua realização. É importante destacar que esses apontamentos reforçam a hipótese de que a criação de curtas-metragens pode representar uma nova forma de ensinar e de aprender, que valoriza a construção do conhecimento coletivo e compartilhado. Ao destacar a união da turma, S5 evidencia que a dinâmica de produção do curta-metragem facilitou a integração de alunos novatos na turma, situação de grande complexidade na maioria das escolas e que, nesse caso, foi facilitada pela experiência de criação do curta-metragem.

Ainda sobre o potencial coletivo da criação audiovisual, integrante da *categoria 01*, destacamos a fala de um dos professores envolvidos no curta-metragem, proferida durante a realização do grupo focal:

Um fator que muito me chamou a atenção e, conseqüentemente, foi extremamente motivador para a realização do projeto, foi a determinação de cada pessoa envolvida. Éramos muito unidos e comungávamos de opiniões semelhantes. Gostávamos de estar sempre juntos e queríamos fazer algo inovador. (P1, 20016)

Os relatos anteriormente destacados são de alunos que participaram da produção de 2010 e de um professor envolvido no curta-metragem de 2009. Notamos que, mesmo sendo professores e alunos, e separados nas produções pelo período de um ano, os relatos se aproximam na relevância atribuída à coletividade e à união promovidas pela experiência.

Na realização do grupo focal, quando todos debatiam a importância da experiência para cada um dos envolvidos, P3 considerou a ideia de aproximar a equipe de professores em um projeto de natureza interdisciplinar, desenvolvendo o companheirismo no grupo, enfatizando que o projeto fez nascer uma nova ligação entre os membros, e que a natureza coletiva da

iniciativa fez com que tal companheirismo se multiplicasse em atividades posteriores ao curta-metragem. *“Não aceitávamos mais que a direção ou coordenação fosse injusta com algum dos professores. Logo questionávamos os motivos e intercedíamos por ele”* (P3, 2016). No mesmo sentido, P4 chamou atenção para o caráter coletivo da iniciativa, ele que participou por ser marido de P3, foi integrado ao enredo e ao projeto, e conseqüentemente firmou laços de amizade com todos os envolvidos.

Ainda sobre a relação do desenvolvimento do ideal de coletividade destacado pelo relato dos professores, percebemos uma das grandes polêmicas em relação à introdução de novas metodologias de aprendizagem no universo escolar. Quando questionados sobre as dificuldades para a realização do curta-metragem e provocados a lembrar algum ponto negativo da experiência, os professores destacaram que não se sentiram apoiados pela direção e coordenação da instituição e que foi dada pouca relevância por essas instâncias ao lançamento feito na escola. Esse fato revoltou os envolvidos, trazendo à tona uma das barreiras que ainda envolvem a introdução de novas tecnologias e novas formas de ensinar e aprender no contexto escolar. Tal temática, a da resistência de alguns gestores, foi inclusive destacada por todos os presentes no grupo focal como o único ponto negativo da experiência quando foi lançada a provocação *“você recorda de algum ponto negativo da experiência?”*, presente nos questionamentos que guiaram o grupo focal. *“O tradicionalismo dos sistemas educacionais é evidente e precisamos combatê-lo em todas as suas vertentes”* (P3, 2016).

Uma outra questão que emergiu como subcategoria “partilha de tarefas” é representada pelos argumentos o *“trabalho em equipe”* a *“divisão de tarefas”* e o *“esforço coletivo”* para a realização das diversas etapas que envolvem a produção de um curta metragem. Da elaboração do roteiro à pós-produção, são muitas as etapas e muitos os envolvidos. No quadro a seguir, evidenciamos alguns relatos que se relacionam com essas subcategorias:

Quadro 8 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: trabalho em equipe

P5	<p><i>Vínhamos aqui para sua casa às 9:00 da noite e saíamos de madrugada editando o filme. Tivemos que baixar um programa temporário de edição e aprender enquanto editávamos. Que emoção que sentíamos em cada cena que funcionava, e em cada momento que percebíamos a nossa imaginação sair do papel. Em média, para cada hora de edição conseguíamos no máximo um minuto de filme, que seria revisto no final. Um processo lento, mas muito gratificante pelo seu resultado.</i></p>
----	---

S2	<i>Lembro que a gente pesquisou bastante sobre a guerra de Canudos, procuramos bastante nos brechós as roupas, pra ficar bem parecida com o visual da época</i>
S9	<i>cada um se esforçou ao máximo para fazer dar certo, foi a minha principal lembrança....</i>
S10	<i>Pra mim o que ficou mais marcante foi a criação do roteiro que a gente reuniu pra criar o roteiro...eu lembro que foi na minha casa e até então a gente não tinha muito experiência com isso e a gente foi aprendendo a...como que cria o roteiro, sabe estudar o assunto e com a sua ajuda a gente criou o roteiro, que foi o que mais me marcou</i>
P2	<i>Lembro das várias reuniões que a equipe realizou para a leitura do roteiro e desenvolvimento dos personagens. Sentíamos muita emoção...todos sentiam por desenvolver algo tão novo e importante para cada um e para os alunos que fossem assistir o curta-metragem. A magia do cinema está em integrar as pessoas em várias funções para contar uma mesma história.</i>

Fonte: Do autor, 2016

Nos relatos, notamos que o *prazer pela convivência* e a noção da equipe como fundamento da produção permeiam todas as observações. Em P5 percebemos as dificuldades que envolvem a edição do curta-metragem, mas notamos a satisfação quando superadas as adversidades desse ofício, como o tempo dedicado a essa etapa. Nas palavras de P2, notamos a preparação dos personagens e a construção coletiva do roteiro, evidenciada também no relato de S10. É interessante destacar a relevância que S10 atribui a essa atividade por ter reunido em sua casa um grupo de alunos e professores, destacando mais uma vez a subcategoria *prazer pela convivência*.

Além da edição e da elaboração do roteiro, a definição dos figurinos foi um dos elementos que mais destacou a atitude coletiva da produção, como observamos na fala de S2. A imagem dos personagens dos dois curtas-metragens remetiam a um clima épico e rural, o que dificultou a tarefa de organizar o figurino, exigindo dos envolvidos muita pesquisa e disposição para percorrer lojas de roupas antigas, assim como para pedir aos amigos e parentes roupas que pudessem ser utilizadas no filme. Evidenciando os conceitos de *esforço coletivo*, *envolvimento do grupo*, *superação das adversidades*, *pesquisa coletiva* e *determinação coletiva*, entendemos que tais atitudes apontam que o “fazer audiovisual na escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando”. (FANTIN, 2006. p. 318). Nas imagens a seguir demonstramos a peculiaridade dos figurinos das duas produções:

Imagem 01 – Personagens do filme “Sete guerreiros, Uma lembrança”



Fonte: arquivos do autor, 2010

Imagem 02 – Personagens do filme “A Margem”



Fonte: arquivos do autor, 2009

Na imagem 01 os personagens são moradores do povoado de Canudos. Além de conseguirem as roupas que remetiam ao período histórico que envolvia o enredo, os responsáveis pelo figurino aprenderam os conceitos que se relacionam à cinematografia de uma produção audiovisual, como a elaboração de uma palheta de cores, o envelhecimento das roupas para trazer a verossimilhança ao curta-metragem e a direção de arte, essenciais ao fazer cinematográfico. Além disso, notamos que não apenas o figurino se evidencia na imagem, mas a cenografia, destacando a utilização de armas antigas, o que exigiu autorizações para a filmagem e acompanhamento dos responsáveis pelos estudantes na época.

Na imagem 02, apesar de não possuir as tintas épicas do curta-metragem de 2010, a família de moradores do campo, que foge do poder e opressão do fazendeiro, devia ser fotografada com um figurino que demonstrasse sua condição social assim como o seu sofrimento, o que demandou uma preparação das roupas, sujando-as e molhando-as para evidenciar as agruras da fuga.

De uma forma geral, percebemos que as subcategorias anteriormente apontadas emergem das análises e dos elementos implícitos presentes nos curtas-metragens. Os relatos analisados e sistematizados ilustram a categoria central, ou seja, demonstram a criação audiovisual como um espaço coletivo de conhecimento. Ao levantarmos as palavras que foram proferidas pelos sujeitos da pesquisa durante os relatos, notamos, mais uma vez, a relevância que a coletividade adquire em projetos dessa natureza. No quadro abaixo ilustramos esse procedimento com alguns conceitos importantes na análise da *categoria 01* associados as suas subcategorias:

Quadro 9 – Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 01

Sucategoriiias	Exemplo de palavras ou termos
Coletividade	União, reuniu, entrosada, ajuda, incluiu, juntos...
Partilha de tarefas	papel, ator, produtora, figurinos, encarregada, brechó, cenário, personagens, cozinheira...
Superação	Ajudando, problemas, melhorar, empenhada, sério, esforço...

Fonte: Do autor, 2016

Nas percepções dos sujeitos da pesquisa, percebemos a relevância da experiência coletiva como experiência de aprendizagem ao propor uma dinâmica de partilha de tarefas na superação dos diversos desafios que emergiam da criação audiovisual e concordamos com Fantin (p. 317, 2006) ao afirmar que:

a potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional.

5.4 A criação audiovisual como compreensão e propagação do conhecimento histórico

Investigar uma nova proposta para ensinar e aprender História sempre foi um dos pontos centrais desta pesquisa. Pensar alternativas para o estudo do passado, superando a passividade que envolve os estudantes na maior parte dos métodos de ensino e aprendizagem, é um desafio que pode começar a ser superado quando problematizamos as condições que o definem, assim como suas possibilidades e limitações. O estabelecimento dessa categoria foi, portanto, um dos primeiros pontos introduzidos na dinâmica desta pesquisa. Como a produção de curtas-metragens pode desenvolver a aprendizagem dos estudantes e inspirar professores em novas metodologias?

Após as primeiras análises definimos o seguinte quadro de argumentos ligados à *categoria 02*:

Quadro 10 – Argumentos dos sujeitos para a categoria 02

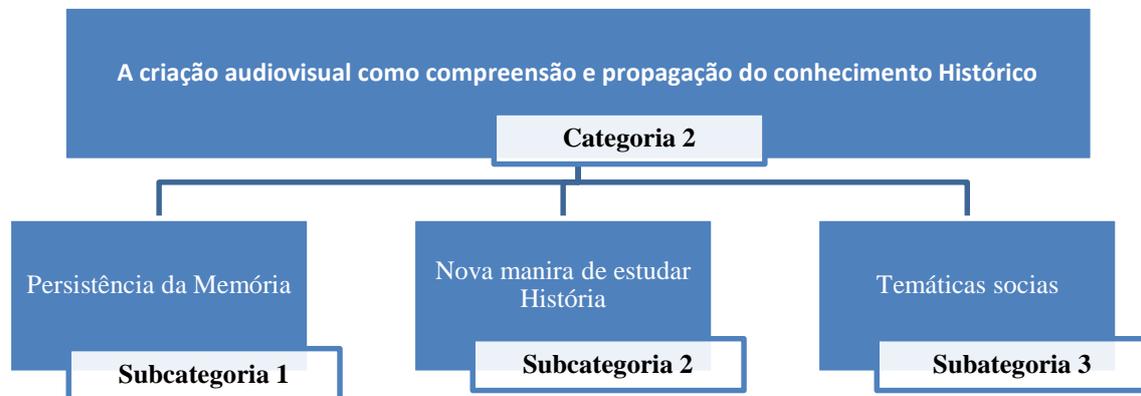
A criação audiovisual como compreensão e propagação do conhecimento Histórico
Compreensão de conceitos Históricos – Guerra de Canudos, Messianismo
Compreensão da liderança Histórica de Antônio Conselheiro
Compreensão da exploração social no campo
Importância do cotidiano
Inovação na forma de aprender
Potencialização do aprendizado
Estudo dinâmico do passado
Superação das dificuldades inerentes ao conteúdo
Contextualização do passado
Materialização do passado
Inter-relação teoria pela prática
Imersão na temática
Vivência dos problemas sociais

Superação da memorização pela compreensão
Ensino associado à emoção
Construção de perspectivas múltiplas

Fonte: Do autor, 2016

Levantados os argumentos centrais dos sujeitos em relação à categoria 02, definimos três subcategorias, demonstradas no esquema gráfico abaixo:

Esquema gráfico 3 - Subcategorias para a categoria 02



Fonte: Do autor, 2016

Observando e analisando os relatos dos sujeitos da pesquisa, em muitos momentos eles afirmam que a monotonia de algumas aulas não proporciona uma imersão nos conceitos que elas mesmas propõem, e percebem como a experiência de produção de curtas-metragens pode servir como alternativa para a superação desses paradigmas.

Observemos algumas falas que evidenciaram esses conceitos:

Quadro 11 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: uma nova maneira de estudar História

S1	<i>um jeito diferente de você estudar História, é uma forma divertida de você estudar História. Porque você vai...fatos verdadeiros se transformam em um curta e é uma fórmula, por exemplo, a escola não é mais aquela coisa maçante de sala de aula, de quadro e aluno e professor. Pode ter várias atividades que ajudam o aluno propriamente dito.</i>
----	--

S2	<i>Em sala de aula era bem mais chato né...a gente fazer uma coisa que é fora da sala né, e é uma coisa bem dinâmica né.</i>
S3	<i>Eu acho que é pra isso que serve o curta-metragem, lembrar de pontos-chave da História. Igual, quando a gente está na escola, por exemplo, a gente acaba tendo um rendimento muito melhor, porque História todo mundo odeia (risos) e acaba aprendendo e gostando de História mesmo. Porque você acaba materializando o momento, o que a gente está estudando.</i>
P4	<i>[...] ao proporcionar uma reflexão sobre a exploração social no campo, o aluno pode se sentir próximo da situação por ver o próprio professor na situação do oprimido.</i>
P2	<i>[...] o fato de o aluno ver o professor participando de um projeto potencializou a reflexão sobre as temáticas abordadas pelo mesmo. Quando os alunos veem a gente lá, eles falam, nossa! Olha o professor ali! Essa surpresa é usada positivamente no debate sobre o filme”</i>

Fonte: Do autor, 2016

Nas falas de S1, S2 e S3, percebemos uma certa resistência em relação ao conteúdo de História e como a atividade de criação do curta-metragem representou um estímulo à compreensão desse conhecimento e até mesmo para a apreciação dessa disciplina. A materialização da situação, na construção do filme, fez com que alunos e professores experimentassem ludicamente a situação do outro, permitindo uma reflexão mais próxima em temáticas como a exploração social no campo, a religiosidade das massas ou mesmo a opressão imposta muitas vezes pelo próprio governo.

Outro elemento que surge dos relatos selecionados é o poder do exemplo e da imersão na temática. Na fala de P2, notamos que a interação de professores em experiências dessa natureza representa um incentivo à participação dos estudantes em projetos semelhantes, além de viver a emoção de assistir ao professor projetado em uma situação absolutamente fora de sua realidade cotidiana. Na fala de P4, fica evidente a sensibilização provocada quando proporcionamos a apropriação da condição de exploração por alunos e professores, facilitando a identificação com problemas distantes da realidade desses sujeitos. Como notamos em Morin (1983), o processo de projeção-identificação representa um dos pilares da participação afetiva, conceito explorado mais à frente, no quinto capítulo:

A mais banal “projeção” sobre outrem – o “eu pondo-me no seu lugar”- é já uma identificação de mim com o outro, identificação essa que facilita e convida a uma identificação do outro: esse outro torna-se assimilável (MORIN, 1983. p. 146).

Como já afirmamos anteriormente, a experiência significativa fica armazenada na memória do sujeito da experiência. A construção de significados duradouros está na apropriação dos eventos pelos sujeitos, que os atribuem significado. Se o conceito decorar, tão polêmico entre os educadores, representa guardar na memória, somente registramos aquilo que nos faz sentido, que nos surpreende e nos cativa de alguma forma. Nos relatos abaixo, percebemos que a produção de curtas-metragens pode caminhar no sentido de construir significados duradouros nas memórias de seus sujeitos:

Quadro 12 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: a persistência da memória

S2	<i>Não lembraria disso se não tivesse feito um filme. Marcou, marcou bastante.</i>
S10	<i>Eu nunca mais esqueci o que foi a guerra de Canudos devido a esse trabalho que a gente realizou, do curta-metragem.</i>
S9	<i>se eu fosse professora e tivesse a oportunidade de fazer alguma coisa diferente, com certeza eu faria algo desse tipo, que eu acho bem válido, bem interessante.</i>
S6	<i>Se você me perguntar de algum outro tema, alguma outra guerra, assim, eu não sei...mas a guerra de Canudos eu sei porque eu fiz o filme, a gente estudou a história direitinho pra poder apresentar no filme, foi muito bom.</i>

Fonte: Do autor, 2016

Ainda sobre o ato de “decorar”, o registro dos fatos da História sempre foi apresentado como uma das maiores dificuldades para os estudantes. A variedade de fatos e a complexidade dos eventos fazem com que alunos pensem a História como uma disciplina impossível de conhecer em sua totalidade. Logo, é interessante analisar como os sujeitos desta pesquisa registraram os fatos históricos abordados pelo enredo após o período de 5 anos. Um dos pontos centrais que foram considerados, quando da elaboração da entrevista semiestruturada, foi justamente verificar o quanto esses estudantes e professores ainda conhecem a respeito da temática abordada no projeto. Por esse motivo elaboramos o questionamento “*Qual foi o tema do enredo desenvolvido no projeto? O que você mais se recorda sobre esse tema?*”. Destacamos algumas respostas coletadas nas entrevistas:

Quadro 13 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: lembranças das temáticas abordadas no roteiro.

S1	<i>[...] foi sobre a guerra de canudos, que tinha o líder, Antônio conselheiro, era só os religiosos né...e...foi esse enredo né. Foi a tentativa de três vezes o exército de eliminar aquele povoado e na quarta e última foi arrasado totalmente, que eles não tinham muita experiência militar, mas conseguiram... é... expulsar o exército.</i>
S5	<i>Eu lembro que retratava assim, a história de um povo né, bem humilde né, pobre assim que... através do Antônio conselheiro né... conseguiu assim, o Antônio Conselheiro conseguiu fazer com que o pessoal morresse lutando para defender suas terras.</i>
S8	<i>Me lembro que o tema era a Guerra de Canudos e sobre Antônio Conselheiro, que era um líder religioso que lutou na Guerra de Canudos.</i>
S13	<i>[...] era sobre a guerra de Canudos né...na verdade era mais sobre o Antônio Conselheiro, e aí que...um povoado que tinha confronto, tinha luta contra o Governo, assim, era bem pobre, no nordeste, se eu não me engano, agora, é o que eu lembro assim, que era sobre guerra de Canudos e o Antônio Conselheiro.....e as lutas deles contra o governo...</i>
S10	<i>[...] ele foi contado em cima da Guerra de Canudos né, a gente contou de uma perspectiva de um... de uma pessoa que viveu essa guerra e que estava lembrando dela, que foi uma guerra onde, teve um confronto entre o exército e os integrantes dessa sociedade, se é que pode dizer assim, que era liderada pelo Antônio Conselheiro.</i>

Fonte: Do autor, 2016

Todos os entrevistados se recordaram do tema do enredo e no caso do curta-metragem “Sete Guerreiros, Uma Lembrança”, os sujeitos destacaram elementos como a liderança de Antônio Conselheiro, a comunidade que se reuniu em torno do arraial de Canudos, a pobreza das pessoas do local e a violência do conflito. Quando observamos as competências e habilidades relacionadas ao estudo da História e as relacionamos ao referencial curricular para o estudo da Guerra de Canudos, vemos que o estudante deve compreender os motivos e causas dos conflitos sociais no campo, durante a primeira república, assim como analisar a Guerra de Canudos, inserindo-a no quadro socioeconômico e político do sertão nordestino no início do regime republicano:

Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos; Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos

diversos “lugares de memória” socialmente instituídos (BRASIL, 2000, p. 28).

Percebemos, pela fala dos sujeitos, que os conceitos elementares que emergem das habilidades e competências estabelecidas ainda perduram na memória dos que participaram da produção do curta-metragem. Alguns deles, inclusive, afirmam somente conhecer sobre o tema devido à experiência da criação audiovisual. Trazemos na tabela abaixo alguns conceitos que emergiram nos relatos dos estudantes que participaram da produção do curta-metragem sobre a Guerra de Canudos e que vão ao encontro das habilidades e competências exigidas nos referenciais curriculares:

Tabela 5 – Lembranças relacionadas aos conceitos-chave do estudo da Guerra de Canudos

Conceitos-chave	Quantidade de estudantes que lembraram	Quantidade de estudantes entrevistados
Liderança de Antônio Conselheiro	15	15
Conceito de Messianismo	13	15
Contradições sociais no campo	15	15
Violência dos conflitos na república velha	15	15

Fonte: do autor, 2016

Outro fato que deve ser destacado é que os sujeitos recordaram de detalhes que envolviam a construção do enredo, destacando a reflexão social provocada pela experiência. Como afirma Fantin (2006), “por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sociocultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como extraordinário documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente” (p. 245). Observemos alguns relatos:

Quadro 14 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: temáticas sociais presentes no roteiro

P6	<i>O curta-metragem debate a situação de uma família que resolve fugir da exploração sofrida por um fazendeiro. O pai da família, toma a iniciativa de pegar o dinheiro de seu patrão, que não o pagava mais, e fugir com sua mulher e com seu filho. A situação de desespero e exploração levou esses trabalhadores a tomarem essa medida extrema, como vários trabalhadores pelo Brasil.</i>
P3	<i>[..] esses coronéis fazem parte da História do Brasil e se perpetuam até hoje, se reconfigurando, mas mantendo suas estruturas invisíveis de poder e dominação que caminham à margem do sistema político tradicional. As família de coronéis que na própria cidade de Uberaba exercem poder nos sistemas de ensino e nas empresas, famílias da região que funcionam como máfias que interferem em todas as esferas da sociedade. O coronel retratado no curta-metragem representa o tipo mais clássico de mandatário do campo, que mantém a ideia de que ajuda as comunidades pobres, e os que fogem são ingratos e merecem sofrer.</i>
P5	<i>Me marcou muita a fala do coronel no curta- metragem: “você sabem muito bem o que têm que fazer. Eles estão com o meu dinheiro. Vai lá e pega ele de volta. O resto vocês jogam fora”. Essa foi a fala mais forte do curta-metragem, pois representa como as pessoas são desvalorizadas frente ao dinheiro e às posses. São consideradas como “resto”.</i>
S5	<i>Me lembro que contava a história de um povo muito humilde, pobre né, através da vida do Antônio Conselheiro, que conseguiu reunir aquele povo sofrido para defender suas terras, que eram deles e foram assassinados.</i>
S9	<i>O que eu me lembro é que a história mostrava a perspectiva dos mais pobres, que viveram a guerra. Um confronto com o exército e os integrantes dessa comunidade que era bem pobre né, no nordeste.</i>
S8	<i>A religião era muito importante para aquelas pessoas. Era ela que dava apoio para que eles lutassem pelos seus direitos. Para muitos, Antônio Conselheiro era considerado um santo.</i>

Fonte: Do autor, 2016

Nos relatos dos professores percebemos que a temática da exploração social no campo permeou todo o curta-metragem e que também se perpetuou na memória dos envolvidos. A relevância do tema pode ser demonstrado nas palavras de P3 quando destaca que, ainda hoje, mesmo na cidade de Uberaba, a situação de humilhação dos mais pobres e de domínio dos mais poderosos se faz presente nas relações sociais e trabalhistas. Destacamos também que P5

recordou exatamente o texto dito pelo coronel nas linhas do roteiro. Da mesma maneira, os estudantes apontavam fatos e detalhes referentes à História do Povoado de Canudos e de seu líder Antônio Conselheiro, destacando a miséria, o sofrimento e a exploração dos mais pobres. É importante frisar que todos os participantes, tanto do grupo focal quanto das entrevistas, estavam há pelo menos 5 anos sem assistir aos curtas-metragens. No início da experiência do grupo focal, inclusive, diversos dos envolvidos faziam ressalvas à capacidade de lembrar de muitos detalhes devido ao tempo. As observações de vários deles mostraram o contrário, evidenciando o poder das experiências que são verdadeiramente relevantes. Mais uma vez percebemos que “a relação ensino-aprendizagem no cinema é bastante peculiar, em razão do caráter informal em que podem ocorrer certas aprendizagens” (FANTIN, 2006. p. 294). No quadro abaixo, apontamos a relação entre os conceitos-chave que derivaram da *categoria 02* e algumas palavras e termos que os representam:

Quadro 15 – Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 02

Subcategorias	Exemplo de termos e palavras
Nova maneira de estudar História	Pensar, realidade, criticidade, reflexão, questionamento, problematizar, ver com outros olhos, Passado, personalidade, participação, juventude, Brasil, superação, Comuns, simples, dia-a-dia, pequenos gestos, pobres, abandonados, violência...
Persistência da memória	Lembro, marcou, nunca vou esquecer, me emocionou, foi único, inesquecível...
Temática Social	Luta, solidariedade, crítica, revolta, resistência, participação, envolvimento, responsabilidade, iniciativa, Antônio Conselheiro, Guerra de Canudos, Governo republicano, poder, política, opressão, fome, abandono, exploração, contradições, desigualdade

Fonte: Do autor, 2016

5.5 A relevância da experiência de criação artística na memória

Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que a arte, e, neste caso específico, a criação de curtas-metragens, tem potencial para levar os sujeitos da escola a repensarem os processos de ensino-aprendizagem, rearticulando os papéis no campo educacional e construindo memórias valiosas e duradouras para todos os envolvidos. Ao definir a *categoria*

03 como “*A relevância da criação artística na memória*”, pensamos ser o núcleo de uma série de significados que se evidenciaram nos argumentos e nas subcategorias:

Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação (BOSI, 1994, p. 408).

Percebemos pelos relatos que a produção de um curta-metragem representou para os envolvidos um momento importante e um marco para professores e alunos. Muitos destacaram ser essa experiência a mais significativa de suas vidas na escola e se lembram de detalhes da produção. O clima do dia de filmagem, o gosto da comida que foi feita por eles para a produção, a energia que acabou durante a noite e as conversas que se seguiram à luz do lampião, ou mesmo os sacrifícios que cada um fez para que pudessem participar dessa experiência, como relatado por um dos professores:

Com relação às dificuldades, lembro-me que foi preciso deixar minha família, num final de semana prolongado (feriado de 7 de setembro) para me deslocar ao rancho onde fizemos as gravações. Meu marido é um homem muito ciumento e, a princípio, não concordou muito com a ideia da minha participação. Outra dificuldade que tive, foi que eu nunca havia dirigido em rodovia, embora minha personagem na história tenha sido a motorista (risos). Para me deslocar ao local das gravações, precisei pegar carona (P1, 2016).

A singularidade da experiência se unia à percepção de uma finalidade ampla, coletiva e social. Notamos que a produção do curta-metragem foi para os sujeitos da pesquisa uma nova maneira de perceber que a educação

é dirigida por seres singulares e se realiza sempre em condições singulares. Mas essa singularidade não tem existência independente da história social. Neste sentido, estudar uma prática cultural ou pedagógica em sua singularidade não significa desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas, e sim a possibilidade de poder entender essa especificidade como expressão de uma totalidade maior (FANTIN, 2006, p.32).

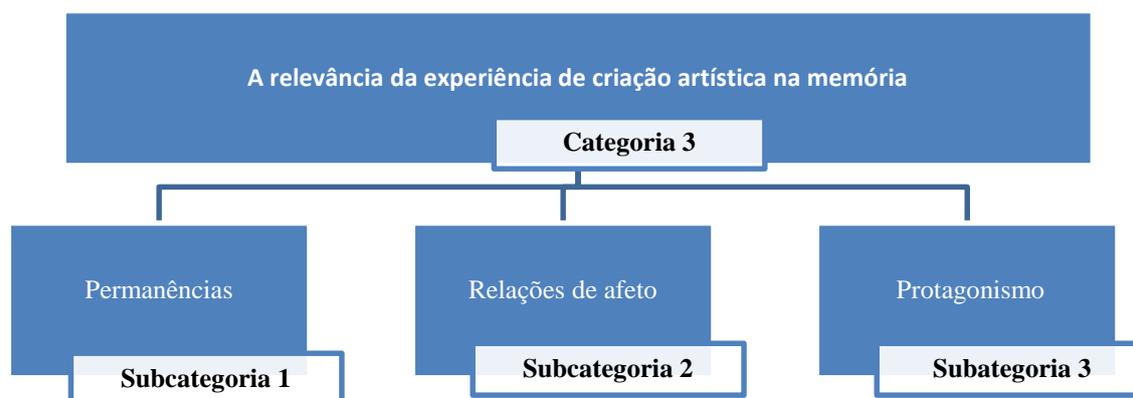
Realizando um levantamento de todos os relatos e relacionando-os à *categoria 03*, emergiram alguns argumentos que nortearam a definição das subcategorias, assim como a análise da experiência e de seu significado na memória:

Quadro 16 – Argumentos dos sujeitos para a categoria 03

A relevância da experiência de criação artística na memória
Experiência nova para os envolvidos
Diversão e Prazer
A emoção de produzir um filme
A produção dos figurinos e sua permanência na memória
A produção do roteiro e sua permanência na memória
A produção do curta-metragem como principal experiência da escola
Vontade de voltar o tempo e fazer novamente o curta-metragem
Saudade da produção
Influências na vida profissional
Lembranças dos detalhes da produção
Sacrifícios para a produção e seus resultados
Construção de relações de afeto
Construção de relações permanentes

Fonte: Do autor, 2016

Da mesma forma que nas categorias 01 e 02, a análise dos argumentos evidenciou as seguintes subcategorias:

Esquema gráfico 4 - Subcategorias para a categoria 03

Fonte: Do autor, 2016

A sobrevivência do passado se dá em sua permanência na memória. Em tempos de educação mercadológica e direcionamentos educacionais voltados à produtividade técnica e à maximização dos resultados, percebemos que a relevância de uma experiência significativa se encontra na subversão desse quadro estéril.

Diante desse quadro, perceber a manutenção do passado nas memórias dos sujeitos da experiência aponta a perenidade da lembrança associada à criação artística e indica o seu poder frente aos paradigmas na contemporaneidade. Analisemos alguns relatos:

Quadro 17 –Respostas dos sujeitos da pesquisa: o significado da experiência na memória

S13	<i>Com certeza sei mais sobre esse tema por isso. Com certeza. Eu como vestibulando é um tema a mais pra mim, porque aquilo não vai sair da cabeça, a gente tem uma imagem na cabeça, na memória, de tudo que foi passado e isso ajuda, e muito, qualquer processo de qualquer educação que seja.</i>
S5	<i>Nem que seja um curta, um pequeno teatro, alguma coisinha mas que real, é uma coisa que realça aquele conhecimento que a gente não esquece, tipo assim, esse ... essa coisa de Antônio Conselheiro, Canudos lá, cara....eu não esqueço nunca. E foi uma experiência muito boa, muito top, eu recomendaria pra todo mundo. Se todo mundo tivesse a chance que eu tive de passar isso um dia na sala de aula ia ver o que eu to falando, foi muito.. é... diferente...bem diferente mesmo. A gente não esquece nunca [...]aí que fica marcado pra sempre mesmo, tanto é que tem seis anos e nós tá mexendo até hoje aí (risos) muito bom!</i>
S6	<i>Se você me perguntar de algum outro tema, alguma outra guerra, assim, eu não sei...mas a guerra de Canudos eu sei porque eu fiz o filme, a gente estudou a história direitinho pra poder apresentar no filme, foi muito bom.</i>
P9	<i>A utilização de filmes em aulas é uma maneira inovadora de promover a busca pela consciência. Eu adorei fazer parte dessa história!</i>
P2	<i>Foram momentos bastante intensos e que nos proporcionaram experiências únicas.</i>
S12	<i>Cara, depois do filme...nossa! Você encontra o pessoal na rua, nas festas e o povo lembra, fala nó....o filme ou...nossa...é inesquecível. Muito top....é inesquecível, é a palavra, inesquecível.</i>

Fonte: Do autor, 2016

As falas dos sujeitos da pesquisa demonstram o afeto que eles nutrem em relação à experiência de produção de um filme por diversas razões. Percebemos a satisfação em realizar

os curtas-metragens assim como a percepção de que a criação artística significou um momento de aprendizagem e de relevância em suas vidas. Na fala de S12, por exemplo, notamos que a produção do filme é um dos temas que são evocados quando os antigos colegas de turma se encontram em algum local, mesmo que por coincidência, ilustrando o conceito de construção de relações permanentes. A palavra “inesquecível” apareceu em quase todos os relatos dos sujeitos, assim como o desejo de realizar novamente uma experiência dessa natureza.

No relato de S5 percebemos a defesa de atividades dessa natureza e a vontade de socialização da experiência. Em sua afirmação, “*recomendaria pra todo mundo. Se todo mundo tivesse a chance que eu tive*” (S5, 2016), está contida a noção de que a participação em experiências que subvertem a lógica tradicional de ensino pode motivar outras pessoas a evoluírem em seus estudos, abrindo-se a novas possibilidades de aprendizagem.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002. p. 27).

O prazer e a felicidade diante da participação nas experiências de criação se revelam nas palavras e nos gestos dos sujeitos da pesquisa. Sabemos que a “memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994. p. 39). Contudo, durante a realização das entrevistas e do grupo focal, percebíamos que as lembranças afloravam e que, mesmo desligado o gravador, continuavam a se materializar em histórias, curiosidade, piadas e lembranças afetivas que ilustravam mais uma vez a importância desse evento na vida dessas pessoas de uma forma ampla.

Nos vários relatos percebemos as consequências que tais experiências tiveram na vida acadêmica e pessoal de cada um, ampliando suas visões sobre aprendizagem, demonstrando o trabalho coletivo e árduo da produção artística e a saudade que ela desperta naqueles que se permitem vivenciá-la. Entretanto, em um dos sujeitos, a influência da participação no curta-metragem não apenas significou um momento de aprendizado, como foi determinante em sua escolha profissional:

eu queria te falar que, se Deus quiser, o ano que vem eu vou estar cursando também História.....que sempre foi uma matéria que eu sempre gostei...como você foi um professor excelente, me ajudou bastante na escola lá....o seu método de ensinar foi muito bom, então foi um dos motivos que me levou, que vai me levar a fazer História, ser professor de História (S8, 2016).

O sujeito acima concluiu os estudos no Ensino Médio no ano de 2011 e não pôde continuar seus estudos, pois começou a trabalhar e ajudar sua família. No entanto, a revelação de que deseja cursar História e ser professor, mesmo depois de 5 anos passados da experiência e de sua vida na escola, ilustra a capacidade de sensibilização que a arte, e sobretudo a criação audiovisual, possuiu, e como experiências dessa natureza podem transformar a vida dos indivíduos que a vivenciam. De uma maneira mais ampla, encontramos na definição de Fantin (2006) o alcance que tais práticas educacionais podem desenvolver em seus sujeitos e a maneira como a aprendizagem se reconfigura:

primeiro, aprende-se melhor quando a experiência é contextualizada numa base que ancore o conhecimento a ser construído, aprende-se com contexto; segundo, aprende-se melhor com os outros e com a vida dos outros, numa interação dialógica em que tão importante quanto saber falar é saber ouvir; terceiro, aprende-se melhor quando se desenvolvem estratégias para aprender, quando se tem consciência de como nos apropriamos desse jeito de aprender e que significação se atribui àquilo que se aprende; quarto, aprende-se melhor quando se tem uma pergunta, um problema, quando se tem atividade de pesquisa e de investigação; quinto, aprende-se melhor quando se representa, simboliza ou se fala sobre o que foi ou está sendo aprendido; sexto, aprende-se melhor quando se compreende e usa a informação ou o conhecimento em outro contexto, quando a forma e o conteúdo se relacionam com questões exteriores à escola, quando os conhecimentos estão conectados com a realidade social e cultural e não apenas com o cotidiano escolar; sétimo, aprende-se melhor quando se entende a provisoriidade do conhecimento, que existem diversos pontos de vista e que, sendo construção histórica, o conhecimento está sempre se refazendo, assim como os modos de ver; oitavo, aprende-se melhor quando se aprende a interpretar o real e a dar sentido ao que se aprende (p.322).

Acreditamos seguramente que a educação mediada pela arte possui um alcance ainda não explorado nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo pela capacidade de proporcionar alegria e prazer em seus procedimentos. No entanto, educadores e seus métodos, em grande parte, têm receio dos caminhos que associam a aprendizagem ao prazer, como se ele escapasse ao controle, ou se desviasse de um caráter sério. É como afirma Larrosa (2015), ao constatar que:

o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? (p. 171)

Ao elencar as palavras que se repetiram nos relatos dos sujeitos, notamos, mais uma vez, indícios que reforçam a noção da experiência de criação artística como relevante na memória, o prazer que proporciona em seus caminhos de aprendizagem e o significado e permanência na vida de seus partícipes:

Quadro 18 – Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 03

Subcategorias	Exemplo de termos e palavras
Permanências	Intensos, marcou, únicas, emoção, aprendizagem, simulação, imersão, reprodução, inesquecível, memória, na cabeça, sei, não esquece nunca, fixa, ficou bastante...
Relações de afeto	Muito bom, felicidade, alegria, “zoeira”, risadas, engraçado, divertido, bacana, único, saudade demais, queria voltar, faço de novo, importância, sentimento, amizade...
Protagonismo	Fizemos, superamos as dificuldades, mão na massa, conseguimos, fizemos sozinhos, criamos, produzimos...

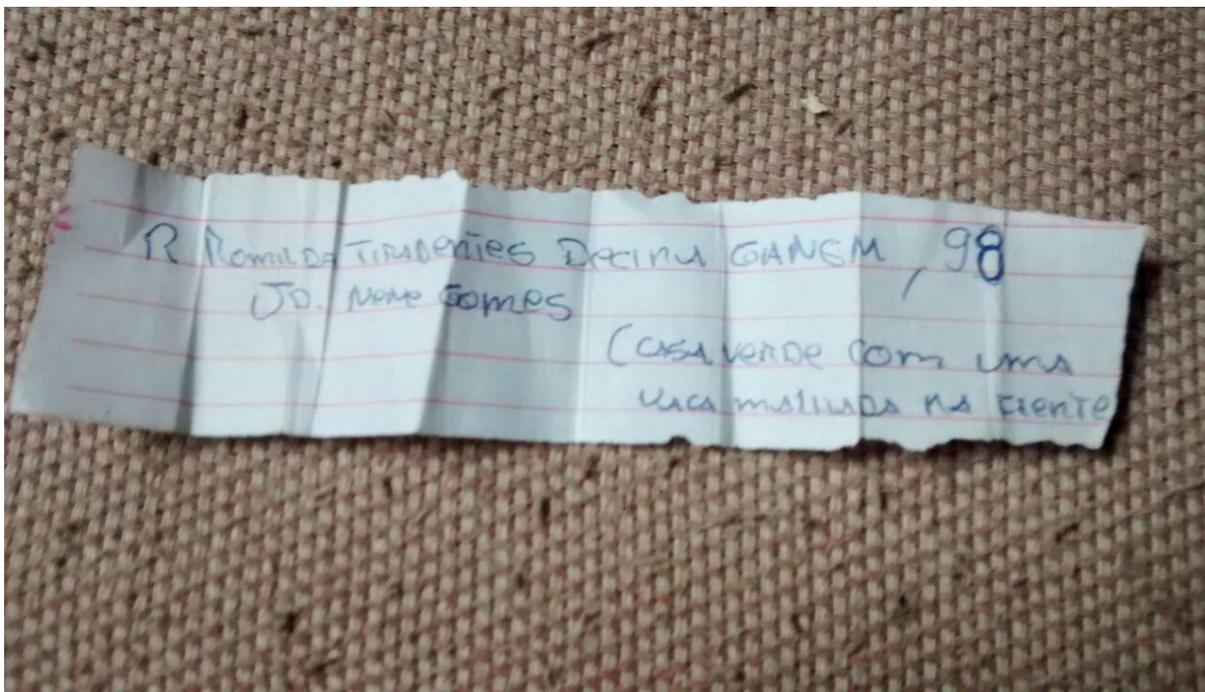
Fonte: Do autor, 2016

A recorrência de termos associados à intensidade da experiência e ao prazer de sua realização nos apresenta que o sentido da experiência para os sujeitos está repleto de memórias afetivas em relação à produção dos curtas-metragens. Partilhar essas memórias representou para eles um retorno ao evento que, evidenciado em seus relatos, marcou a vida na escola e apontou diversos caminhos que poderiam ser trilhados e que não foram. As frustrações em relação à vida escolar, oriundas dos relatos de estudantes e professores, apresentam um significativo quadro de insatisfação e ausência de significados para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, um dos grandes desafios do futuro: como fazer com que a educação seja um amplo processo de desenvolvimentos de seus sujeitos e de suas potencialidades sociais e profissionais?

Durante uma das entrevistas, um fato ilustrou a maneira como projetamos nossas lembranças significativas em objetos do nosso cotidiano, identificando-os com artefatos que marcaram nossas experiências. Um dos sujeitos, no percurso da entrevista, interrompeu as respostas para mostrar algo que tinha guardado em sua carteira. Remexeu os objetos que tinha e retirou um pequeno pedaço de papel com alguma anotação. Perguntado sobre o sentido desse objeto S4 afirmou: *guardo isso desde as filmagens, nunca tirei da carteira*. No pedaço de papel

estava anotado o endereço onde os estudantes se encontrariam para gravar o curta-metragem e uma brincadeira sobre o local de encontro.

Imagem 03 - Bilhete guardado na carteira de um dos sujeitos da pesquisa e que indicava o local das filmagens



Fonte: arquivos pessoais do entrevistado S4, 2016

Legenda: R. Romilda Tiradentes Decina Ganem, 98 JD. Nene Gomes (Casa verde com uma vaca malhada na frente)

Ao ser questionado sobre o motivo de guardar esse papel em sua carteira durante tanto tempo, S4 disse que fazia com que se lembrasse da melhor época de sua vida. Esse momento representou um dos pontos mais emocionantes e significativos da coleta de dados no percurso desta pesquisa. A importância da experiência para o sujeito se preservou no bilhete que ele guarda como um amuleto, um símbolo daquilo que marcou sua vida na escola e fora dela. Segundo Morin:

assim desenvolve a nossa vida de sentimentos, de desejos, de receios, de amizade, de amor, de toda a gama de fenômenos de projeção-identificação, desde os estados da alma inefáveis às fetichizações mágicas. Basta considerarmos o amor, projeção-identificação suprema; identificamo-nos com o ser amado, com suas alegrias e tristezas, sentindo os seus próprios sentimentos; nele nos projetamos. Isto é, identificamo-lo conosco, amando-o com todo o amor que a nós próprios dedicamos. As suas fotografias, suas bugigangas, os seus lenços, a sua casa, tudo está penetrado de sua presença. Os objetos inanimados estão impregnados de sua alma e obrigam-nos a amá-

los. A participação afetiva estende-se, assim, dos seres às coisas, reconstruindo as fetichizações, as venerações, os cultos. (MORIN, 1983. p.149)

O processo de projeção-identificação, que será aprofundado no último capítulo, demonstra que projetamos nossas relações de afeto nos objetos que dela fazem parte. A folha de papel, que antes apenas indicava um local de encontro, transformou-se na indicação de um local de memória. Seu valor se projetou como símbolo de um momento, de uma experiência, de um afeto. Quão valiosos seriam os momentos de ensino e aprendizagem se contivessem sempre as relações de afeto que perduram nas memórias das participações afetivas, pois, “por muito que deva a memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significados dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

Os métodos e processos mais variados de ensino no Brasil estão progressivamente se afastando das relações de participação afetiva (MORIN, 1983) e buscando uma conexão cada vez mais calculada de preparação para o mercado. Não afirmamos nesta pesquisa que a educação não seja um campo de desenvolvimento das vocações e da preparação para a vida profissional, mas que esse aspecto representa um dos variados eixos de significação da educação para seus sujeitos. Muito mais ampla que a profissionalização, a educação precisa ser compreendida como campo amplo de desenvolvimento dos sujeitos e de suas relações de apropriação do mundo, libertando seus partícipes das determinações variadas a que estão submetidos.

Os relatos colhidos na pesquisa evidenciaram as hipóteses inicialmente estabelecidas de que a criação de curtas-metragens pode representar uma experiência significativa de aprendizagem e de relevância para os sujeitos que a vivenciam, como destacamos no quadro a seguir, onde foram sistematizadas as categorias, subcategorias e conceitos-chave elencados nas análises da pesquisa. Para que possamos pensar um pouco mais sobre a incorporação da linguagem audiovisual em novas estratégias de ensinar e aprender História, passemos ao último capítulo desta pesquisa, em que evidenciaremos a concepção de educação que fundamenta este estudo e os desafios que precisam ser enfrentados e problematizados para repensar a relação da escola com o mundo a partir da linguagem audiovisual.

Quadro 19: categorias, argumentos e subcategorias sistematizados na pesquisa

Categorias	Argumentos	Subcategorias
<p>Categoria 1: A criação audiovisual como construção coletiva do conhecimento</p>	<p>União dos envolvidos Partilha das tarefas Superação das diferenças Superação dos conflitos Inclusão Seriedade Esforço coletivo Motivação do grupo Trabalho em equipe Envolvimento de todos Tarefas distintas e compartilhadas Múltiplas possibilidades de participação Pesquisa coletiva União entre alunos e professores Determinação coletiva Prazer pela convivência Intensidade das experiências Superação das adversidades</p>	<p>Coletividade Partilha de tarefas Superação</p>
<p>Categoria 2: A produção e criação audiovisual como compreensão do conhecimento histórico</p>	<p>Compreensão de conceitos Históricos – Guerra de Canudos, Messianismo Compreensão da liderança Histórica de Antônio Conselheiro Compreensão da exploração social no campo Importância do cotidiano Inovação na forma de aprender Potencialização do aprendizado Estudo dinâmico do passado Superação das dificuldades inerentes ao conteúdo Contextualização do passado Materialização do passado Inter-relação teoria pela prática Imersão na temática Vivência dos problemas sociais Nova maneira de ensinar e aprender História Superação da memorização pela compreensão Ensino associado à emoção Construção de perspectivas múltiplas</p>	<p>Persistência da memória Nova maneira de estudar História Temáticas sociais</p>
<p>Categoria 3: A relevância da experiência de criação artística na memória</p>	<p>Experiência nova para os envolvidos Diversão e Prazer A emoção de produzir um filme A produção dos figurinos e roteiro e sua permanência na memória A produção do curta-metragem como principal experiência da escola Vontade de voltar o tempo e fazer novamente o curta-metragem Saudade da produção Influências na vida profissional Lembranças dos detalhes da produção Sacrifícios para a produção e seus resultados Construção de relações de afeto Construção de relações permanentes</p>	<p>Permanências Relações de afeto Protagonismo</p>

Fonte: Do autor, 2016

6 O CINEMA E A EDUCAÇÃO: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Terá o cinema uma alma? – interrogam-se os filisteus. Mas é apenas isso que ele tem. Transborda, escorre de alma, na medida em que a estética do sentimento se tornou uma estética do sentimento vago, na medida em que a alma deixou de ser exaltação e pleno desenvolvimento para se transformar em jardim privado de complacências íntimas. Amor, paixão, emoção, criação: o cinema, tal como o nosso mundo, é todo viscoso e lacrimajante. Tanta alma! Tanta alma! (MORIN, 1983. p. 169).

No auge das discussões acerca da reformulação do ensino no Brasil e na concepção de educação que tais alterações representam, acreditamos que o cinema, e a produção audiovisual de maneira ampla, se apresentam como um espaço de saber coletivo e possível nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é essencial que possamos debater a visão de educação que permeia a presente pesquisa e o sentido que tal educação, coletiva e múltipla, pode representar para as transformações possíveis e necessárias em nosso sistema de ensino e em nossa sociedade.

Um olhar atento aos dados coletados e analisados no capítulo anterior demonstrou a relevância da experiência de criação audiovisual na visão dos sujeitos da pesquisa. Tal relevância não se associa somente à experiência de criação artística e sua permanência na memória, mas à noção de que a produção de curtas-metragens, ou seja, a produção artística, pode significar uma experiência de aprendizagem em que os sujeitos são considerados essenciais e coletivamente constituidores do saber. Tal fato nos instiga a debater de que maneira essas dinâmicas podem contribuir para a construção de uma nova visão de educação, assim como provoca-nos a problematizar os paradigmas a serem superados no estabelecimento de novos modelos de educação, onde são repensadas as práticas de aprendizagem e docência, percorrendo o caminho da prática à reflexão teórica:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

A formação reflexiva, que socializa as práticas em sala de aula e progressivamente teoriza os resultados, carece de espaços e momentos em que assuma a característica coletiva e dialética da docência como estruturante dessa prática. A visão de uma educação segmentada, descontínua e aligeirada na formação continuada de professores se apresenta como um grande problema a ser enfrentado nos debates sobre educação e que

se vê agravado com os chamados programas de formação a distância, semipresencial ou de ‘final de semana’, que muitas prefeituras vêm desenvolvendo em parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários (...). Este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional. Nesta última década se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão da formação dos professores. Porém, também como nunca estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente. (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

De uma maneira mais ampla, a formação de professores, analisada no segundo capítulo, enfrenta constantemente o desafio de se adaptar às mudanças sociais e políticas que orientam a “funcionalidade” da educação e o seu “papel” para a sociedade. No Brasil, o retorno a um perfil de educação que direciona as práticas pedagógicas ao mercado de trabalho, cerceia definitivamente as potencialidades múltiplas da educação como espaço de desenvolvimento do indivíduo, da coletividade e da interação entre esses agentes. O professor precisa compreender que “[...] pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2012.p. 14). Mais uma vez afirmamos que a educação deve contribuir para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas não é essa a sua finalidade máxima. Representa, portanto, um dos diversos eixos da formação integral do indivíduo e de sua relação com a comunidade que o cerca. Comentando sobre a atuação dos professores na criação do curta-metragem, P1 destacou que

Uma iniciativa dessas, que parte dos próprios professores, não tem como não encantar os alunos. Quando um aluno percebe que seu professor fez um trabalho com tanto esforço e dedicação, como o intuito de sensibilizá-lo e de transformar as aulas, deixando-as mais interessantes e criativas, esse aluno se sente mais motivado a querer fazer mais e melhor (P1,2016).

A fala do professor reforça o pensamento de Prata-Linhares (2012) de que quando pensamos a aprendizagem de adultos notamos que a exploração imaginativa na arte promove o engajamento do docente, em suas múltiplas possibilidades, envolvendo os estudantes e instigando-os a adotar uma postura mais ativa nos processos de aprendizagem.

Recentemente, a medida provisória 746 de 2016 vem provocando grande polêmica no meio educacional e fora dele ao propor uma reforma ampla no Ensino Médio brasileiro. Um dos pontos que tem gerado constantes debates diz respeito justamente aos conteúdos que serão “flexibilizados” na matriz curricular do Ensino Médio. A Medida Provisória restringe a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Pensar a possibilidade do ensino de Artes como optativo, não considerado como parte de um todo na formação dos estudantes, ilustra o caráter acessório que é atribuído a diversas disciplinas da matriz curricular do Ensino Básico, assim como evidencia como a visão mercadológica aplicada à educação limita o seu potencial emancipador:

A educação, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a define e constitui [...] é urgente repensá-la a partir de uma visão totalizadora que a torne envolvida com as partes e os recortes, mas sempre em função das partes e de um todo uno, múltiplo e complexo, simultaneamente (MORIN, 2005, p. 16).

Observamos nas falas dos sujeitos da pesquisa que a experiência de produção audiovisual proporcionou um momento em que professores de diversas disciplinas se viram em uma situação de colaboração mútua, em que cada um pode contribuir com seu conhecimento específico na construção do objetivo final. Para P3, projetos dessa natureza não proporcionam somente o conhecimento em História, mas em todos os campos, promovendo uma experiência de integração, de interdisciplinaridade.

Produzir um curta-metragem fez com que cada um pudesse mostrar o seu melhor. Quem sabia mais sobre a tecnologia ajudava com a câmera, quem debatia as questões sociais colaborava no roteiro e nas falas. Debatíamos o tempo todo para deixar o roteiro impactante, revelando elementos da História, mas também da Sociologia, Filosofia, Geografia, e até de áreas mais distantes como Física, quando tínhamos um problema de iluminação, por exemplo (P3, 2016).

A referida visão totalizadora precisa firmar-se como modelo de desenvolvimento dos sistemas educacionais, pois somente superando os particularismos da matriz curricular podemos pensar em uma educação que se projeta para além da preparação para o mercado.

6.1 Para além de uma postura mercadológica

Percebemos que a educação progressivamente se alinha a uma lógica econômica que direciona as práticas educacionais às demandas do mercado, em um esforço de capital humano que é medido em uma relação de custos e benefícios (CHARLOT, 2012). Transformada em mercadoria, a educação tende a atender as exigências do mercado. São, portanto, oferecidos cada vez mais cursos de formação de professores e projetos associados ao ensino básico e superior que se orientam pela praticidade, flexibilidade e competitividade típicas das relações econômicas, mas que não representam um avanço para a qualidade da formação desses docentes ou estudantes:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010. p. 1375).

Nesse perfil, notamos a progressiva desvalorização de determinadas áreas do conhecimento, consideradas menos essenciais aos “propósitos maiores”. Percebemos que “o ensino de arte tem sido um desafio para os educadores. Se considerarmos os currículos e a prática pedagógica, vamos observar que a escola tem privilegiado a racionalidade, deixando a sensibilidade em segundo plano” (PIMENTA; PRATA LINHARES, 2013. p. 56). A referida fragmentação formativa parece, portanto, uma política calculada de gestão e controle da formação docente, que progressivamente abandona sua condição ampla e essencialmente interdisciplinar:

A dimensão fundamentalmente cultural e humana da educação sendo oculta, o direito à identidade cultural e à diferença cultural, mal respeitado antes da globalização, já nem é mais reconhecido. A dimensão universalista, referida ao que é comum de todos os homens, além de qualquer diferença cultural,

também não está sendo levada em conta [...] Dentro dessa lógica de desvalorização da cultura e, portanto, dos universos simbólicos (lógica que se observa também no setor da arte ou da comunicação), o que está sendo ameaçado são as próprias referências que permitem ao sujeito constituir-se (CHARLOT, 2012, p. 2).

Diversas são as consequências desse modelo de educação, sendo que a destruição da identidade cultural manifestada na arte, por exemplo, é uma das mais evidentes (CHARLOT, 2012). Além disso, o professor se coloca cada vez mais como um técnico da educação, reproduzidor de modelos testados e alinhados a uma perfil comum. Em muitos casos as redes e sistemas de ensino chegam a enviar orientações para a postura do professor dentro de sala e o “tempo útil” para cada atividade proposta. A sala de aula, portanto, é desconsiderada como um universo complexo de subjetividades, que exigem do docente posturas diferenciadas em cada situação. Nivelar a postura do docente significa desconsiderar a sala de aula como um ambiente vivo e múltiplo. É essencial que possamos considerar a educação como

fundamentalmente um triplo processo através do qual, de forma indissociável, “a cria do homem” torna-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura em movimento e um lugar particulares, um sujeito com sua história pessoal. É um movimento de hominização, socialização, subjetivação. É cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, em movimento de construção de si. É direito ao sentido, direito à raízes, direito a um futuro. É direito ao universal, direito à diferença cultural, direito à originalidade pessoal (CHARLOT, 2012. p. 5).

Ainda sobre o estabelecimento de uma padronização das metodologias, a introdução de novas tecnologias dentro da escola vem colaborar com a ideia de padronização, na medida em que os aparatos tecnológicos não funcionam como multiplicadores da potencialidade dos sujeitos, mas, pelo contrário, limitam a prática a uma passividade frente ao novo. As reformas na educação precisam pensar as novas tecnologias como efeitos de inovação que só ganham sentido na inovação dos educadores, em suas práticas, na maneira como as configuram como multiplicadoras das potencialidades dos sujeitos em sala. Equipar escolas com a tecnologia do momento não representa necessariamente uma inovação nos processos de ensino-aprendizagem.

Se analisarmos a situação tecnológica atual das instituições de ensino brasileiras, temos diversos tipos de defasagens entre as escolas públicas e as privadas, além de também estarmos em estágios diferentes se nos compararmos a países estrangeiros. No entanto, parece que o fator tecnologia em si não é definitivo para a educação na era digital – ele só é diferencial positivo se contar com a participação efetiva do professor e dos planos

pedagógicos. O professor deve deixar de ser informador para ser formador; caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas a aparência da modernidade. Alguém já disse que o computador permite que você faça mais erros mais rapidamente que qualquer outra invenção da história da humanidade (GABRIEL, 2013. p. 109).

Tais aparatos tecnológicos precisam ser pensados como libertação dos sujeitos em projetos planejados, contínuos, em que os estudantes e professores possam integrar suas características particulares em um propósito coletivo, na organização democrático-participativa dos currículos, em práticas educativas cada vez mais interdisciplinares (CHARLOT, 2012).

Para a progressiva superação das práticas educacionais estéreis, que não propiciam autonomia a seus sujeitos, e da exclusão de diversos sujeitos do processo de aprendizagem, é necessário também que o ensino superior, e aqui especificamente a formação de professores, dialogue com a realidade social em que está inserida, evidenciando suas limitações e particularidades. Pensar a realidade social que compõe o universo da escola representa integrar verdadeiramente seus sujeitos no processo de ensino. A globalização que não coletiviza o acesso igualitário aos meios de comunicação, por exemplo, submete os excluídos digitais às teorizações pré-concebidas e aos métodos autodeclarados “eficientes” à boa aprendizagem. O professor precisa compreender seu ambiente de trabalho para que possa promover uma postura criativa e ativa em seus alunos, mesmo com as limitações infraestruturais da realidade da escola.

O cinema é mágico porque consegue integrar os alunos em um projeto único, em que a tecnologia não é o centro do processo, mas um meio pelo qual podemos construir algo diferente. O cinema não exclui ninguém. Cada um colabora de uma maneira. Daí a importância do professor, em direcionar a ação de cada um em um projeto como esse. Isso é fundamental (P2, 2016).

Analisar as experiências de produção de curtas-metragens como estratégia para repensar as maneiras de ensinar e aprender dentro da escola representa articular caminhos para a incorporação de novas tecnologias, de maneira a tornar os estudantes e professores sujeitos dessas inovações, munidos de criatividade imaginativa:

Se pensarmos que é através da imaginação, da percepção que temos da realidade, de nossas experiências e do conhecimento que damos formas às nossas ideias, fica mais fácil compreender a relação entre a imaginação, a cultura e a arte. Pois elas são formadas pela imaginação que, elaborada produz e cria a cultura e a arte (PIMENTA; PRATA LINHARES, 2013. p. 50).

A coletividade da produção audiovisual, observada na análise da pesquisa, proporciona uma aprendizagem que, de certa maneira, subverte a hierarquia no processo de ensino, na medida em que todos partilham aprendizagens durante a produção.

O cinema é fonte de conhecimento e de autoconhecimento e este processo se dá porque o cinema se exprime através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos. O cinema lida com o que é humano e é extremamente complicado pensar em compartimentá-lo em disciplinas, pois ele aborda a concepção do humano em suas diferentes dimensões. Um filme engloba línguas, ciências, matemática, história, geografia, física, química, psicologia, engenharia, ecologia etc., ou seja, ele é transdisciplinar, está acima de qualquer disciplina. Como reduzir o cinema a um instrumento, uma ferramenta ou uma disciplina, sendo ele indisciplinado por natureza? (PACHECO, 2016. p. 92).

Percebemos, então, que a incorporação de tal linguagem na educação não pode seguir as padronizações impostas pelo modelo globalizante, pois cada sujeito possui um universo de significações que se projetam na experiência de produção e que não podem ser desconsideradas, pois “os modos de atribuir sentido aos produtos das mídias variam conforme o ambiente e as circunstâncias sociais, assim como a mesma mensagem pode ser entendida de modo diverso em diferentes contextos” (FANTIN, 2006. p. 12). Logo, a educação não pode excluir a realidade de seus sujeitos, e a concepção de educação deve considerar a experiência de formação, não como um acúmulo de conhecimentos, mas como uma experiência de transformação, pois como afirma Larrosa

a questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converte-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. [...] E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, ou escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 2015. p. 52)

A incorporação das inovações da contemporaneidade deve ser um processo em que o global se liga à experiência singular na construção de significados duradouros, significados que só ganham relevância na medida em que transformam o universo dos sujeitos da experiência. Nos relatos de alunos e professores envolvidos na criação dos curtas-metragens notamos que a

experiência representou um momento de revelação, de reflexão sobre as potencialidades de cada um e como elas poderiam colaborar com o todo, com a coletividade. É importante perceber que na educação

o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (GÓES, 1997, p. 27).

Trazer a criação de curtas-metragens para o ensino e a aprendizagem significa questionar toda uma concepção de educação que restringe os fazeres da escola ao mercado de trabalho. A educação precisa ser percebida como um processo amplo em que o sujeito pode desenvolver-se em suas qualidades e vocações. Um locus variado de experiências onde o universo profissional, cultural e político se cruzam e se confundem a todo momento:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

6.2 A produção audiovisual: da projeção-identificação à experiência afetiva

Se a educação precisa se firmar como campo de desenvolvimento múltiplo de seus sujeitos, a construção do sentido na experiência de aprendizagem é essencial para sua permanência no sujeito e sua multiplicação na sociedade. A importância da experiência, na concepção de Larrosa (2012), ou seja, investida de significados para aqueles que a vivenciam, se dá justamente naquilo que Morin (1983) identificou como projeção-identificação e como experiência afetiva.

A projeção-identificação seria o processo que, no seio da experiência audiovisual, representa sua potencialidade como marco, como apropriação da realidade e como sua leitura. Quando vivemos uma experiência, projetamos nela parte do que somos, daquilo com o que nos identificamos. Projetamos em todos os indivíduos e seres ao nosso redor uma parte de nós

mesmos e nos identificamos com situações que se tornam mais reais, mais compreensíveis exatamente pelo ato de identificação. Nossas percepções são sempre constituídas de nossa projeções (MORIN, 1983).

Em diversos relatos analisados na pesquisa a identificação dos sujeitos se dava na projeção de valores aos personagens e situações materializadas na produção do roteiro. Reproduzir a História de um povo sofrido, por exemplo, representa unir as projeções de sofrimento dos envolvidos na produção, seus valores, concepções de desigualdade ou de injustiça. A identificação, onde o sujeito no lugar de projetar-se, absorve o mundo, posteriormente se dá na simulação da situação proposta no roteiro, ou seja, na identificação.

Contudo, como afirma Morin, “não basta, pois, isolar a projeção de um lado, a identificação do outro e, por último, as transferências recíprocas. É necessário considerar igualmente o *complexo de projeção-identificação-transferência*” (1983, p. 146). A realidade objetiva é percebida por esse processo. Logo, toda produção audiovisual representa uma projeção da realidade feita por aqueles que se propõem a materializá-la em um filme, assim como a identificação com a situação proposta, pois “o cinema é precisamente essa simbiose: um sistema que tende a integrar o expectador no fluxo do filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme ao fluxo psíquico do espectador” (p. 161).

Ao analisarmos as experiências de criação dos curtas-metragens, percebemos que ocorre um processo múltiplo e complexo de projeção-identificação. Por um lado, os produtores dos curtas-metragens vivenciaram na experiência de criação a projeção de valores e a identificação com os resultados. Ao mesmo tempo, o filme finalizado, quando apresentado a outros estudantes, aciona a projeção dos valores destes como expectadores, assim como ocorre a dupla identificação, ora com a situação ficcional do roteiro, ora com o fato de assistir a um filme feito por iguais, ou seja, por estudantes e professores:

Só o cinema é capaz de aprofundar temáticas e proporcionar a emoção em quem faz ou em quem assiste. Quando vi o filme do Homem-Aranha, queria sair do cinema e ser alguém melhor, alguém que ajudasse as pessoas. Da mesma forma, viver o drama de uma família fez com que eu percebesse melhor a situação da miséria e da violência que assola grande parte da sociedade brasileira (P2, 2016).

Acreditamos que a educação deve incorporar a noção de projeção-identificação e, portanto, compreendemos o cinema e a produção audiovisual como locus das projeções-identificações, assim como da aprendizagem constante e repleta de significados.

Esse processo se mostrou relevante nas análises e orientou a interpretação da produção de curtas-metragens não só como um processo de compreensão, mas também de propagação do conhecimento de História, potencializado pela referida identificação.

Quando vemos a imagem finalizada na tela, depositamos nossas projeções-identificações e nos apropriamos da imagem em movimento. Tal relação, segundo Morin (1983) caracteriza o cinema como “ingênuo movimento de infância, mas também como o desabrochar primeiro e natural no seio da imagem objetiva, das potencialidades afetivas” (p.150). A participação afetiva encontra equivalência no saber da experiência (LARROSA, 2012) na medida em que associa significado individual à incorporação do mundo pelo sujeito.

Nos relatos de alguns sujeitos da realidade escolar percebemos que a educação, especialmente no Brasil, tem como grande obstáculo o distanciamento de seus sujeitos, a postura indiferente deles frente ao conhecimento e à massificação que desconsidera a participação afetiva e os processos de projeção-identificação. Pensar a produção audiovisual como possibilidade metodológica significa compreendê-la como o meio de quebra da passividade e do distanciamento nos processos de ensino e aprendizagem, pois “todos os fenômenos do cinema tendem a conferir as estruturas da subjetividade à imagem objetiva; que todos eles põem em causa as participações afetivas” (MORIN, 1983. p. 150).

A corporificação de nossos estados subjetivos representa no cinema o que Morin chama de magia. (MORIN, 1983). Como primeiro estágio do cinema, a magia seria a possibilidade de materialização de condições subjetivas dos seus sujeitos. Ou seja, na imagem, observamos a junção das projeções de valores pessoais, da maneira única que cada sujeito enxerga a realidade. Pensamos que associar tal característica do cinema às práticas pedagógicas representaria a emersão dos sujeitos da escola e o caminho pelo qual a passividade perante o conhecimento progressivamente daria lugar à afirmação dos estudantes e demais sujeitos da escola como construtores de sua realidade social, pois “na medida em que identificamos as imagens da tela com a vida real, pomos as nossas projeções-identificações referentes à vida real em movimento” (MORIN, 1983. p. 151).

De forma complementar, além de projetar as visões dos sujeitos, a produção audiovisual desenvolve na sua rede criativa a identificação com o outro, com o diferente, com realidades diferentes. Essa força de identificação com o desconhecido se converte em uma força de aproximação com a visão do outro (MORIN, 1983). Se a educação é o espaço de desenvolvimento da vida em sociedade e da percepção de que somos diferentes e precisamos integrar tais diferenças na composição coletiva da realidade social (CHARLOT, 2012), a prática

de produção audiovisual estimula a tolerância e a aceitação da diferença por meio de seus processos de identificação.

A especificidade do cinema está, se assim se pode dizer, em ele oferecer-nos a gama potencialmente infinita das suas fugas e dos seus reencontros: o mundo, todas as fusões cósmicas ao alcance da mão...e ao mesmo tempo a exaltação, para o espectador, no seu próprio duplo encarnado nos heróis do amor e da aventura. O cinema abriu-se a todas as participações; adaptou-se a todas as necessidades subjetivas [...] Não merecerá ser estudada esta transformação de uma técnica do real em técnica de satisfação afetiva? (MORIN, 1983. p. 170).

Ao pensarmos a “técnica da satisfação afetiva” destacamos o cinema como locus também da construção permanente de significados e da ampliação da existência nas projeções de seus sujeitos. Dessa maneira, ligamos as práticas de produção audiovisual ao desenvolvimento de valores essenciais da educação que se coloca como verdadeiramente ampla e coletiva. Não podemos pensar a partilha de conteúdos ou a exclusão de outros se somos tão complexos em nossa essência e em nossas projeções e identificações perante a realidade histórica e social que nos cerca e da qual integralmente somos parte.

6.3 O cinema como espaço de saber

No universo das tecnologias de informação e comunicação, a inteligência coletiva, que as precede e não se restringe aos privilegiados e detentores da tecnologia, encontra no cinema um terreno fértil para o seu desenvolvimento, pois é a produção audiovisual em sua essência uma arte que só pode ser pensada coletivamente.

Compreendemos o conceito de inteligência coletiva a partir da noção de desenvolvimento do *Savoir-faire*, ou saber fazer (LÉVY, 2003). Antecipando toda a revolução das tecnologias de comunicação e informação que orientam a realidade contemporânea, Lévy analisou que a possibilidade de aprender e ensinar a partir da interação entre os indivíduos é o motor das novas formas de aprendizagem, dentro e fora dos ambientes escolares. Para ele, a inteligência coletiva:

é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências[...] e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas e hipostasiadas (LÉVY, 2003, p. 28).

Pensando nas consequências dessa rede coletiva de saberes e seus impactos na própria definição de educação, a escola precisa inserir estudantes e professores em espaços coletivos de aprendizagem, onde identificamos competências dos sujeitos e compreendemos suas multiplicidades. Se analisamos a educação como essencialmente coletiva, tais espaços coletivos de saber poderiam integrar a produção audiovisual como meio de valorização dos indivíduos e suas habilidades. O cinema como um espaço de saber, onde o conhecimento é progressivamente construído na partilha, na interação, na evolução coletiva.

A análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa mostrou que a divisão de funções durante a produção, assim como a noção coletiva da experiência, foram essenciais para o êxito da produção do curta-metragem. Cada depoimento evidenciava que, por mais específica que fosse a atribuição de um indivíduo na produção do filme, ela era importante para o todo: *“foi uma forma totalmente diferente de aprender e de fazer um trabalho. Cada um tinha a oportunidade de fazer alguma coisa diferente”* (S9, 2016). Ainda sobre a divisão de funções na criação audiovisual, P2 destacou que *“a magia do cinema está em integrar as pessoas em várias funções para contar a mesma história”* (P2, 2016). Perceber como em uma produção audiovisual o orgulho pelo trabalho realizado é o mesmo para o ator, que evidencia sua imagem na tela, e para o continuísta, que tem o seu nome escrito nos créditos finais, significa desvendar caminhos possíveis para a educação coletiva. Essa noção coletiva da produção intelectual precisa ser incorporada aos processos de ensinar e aprender para que a experiência de aprendizagem se transforme em uma experiência de significados.

O espaço de saber proporcionado pelo cinema, ou mais especificamente pela produção em audiovisual, exige dos docentes uma mudança significativa na maneira como eles lidam com a relação professor-aluno. Passamos por uma grande transformação nos sistemas e aparatos tecnológicos que nos garantem a informação e cada vez mais ela é ampla e acessível a uma grande quantidade de pessoas. Quando o estudante detém a possibilidade de obter instantaneamente a informação, é necessário que o professor se configure como mediador na interação da informação com o conhecimento e a cultura.

A compreensão e a incorporação da ideia de um professor mediador da informação e do conhecimento, abre a possibilidade da introdução de novas maneiras de ensinar e aprender que tragam a linguagem audiovisual, na medida em que o docente percebe que a experiência de produção é para ele também uma experiência de aprendizagem. Dessa maneira, os códigos e a linguagem específica dessa área podem ser progressivamente e coletivamente aprendidos pelos sujeitos da escola em oficinas ou em projetos articulados a outras disciplinas, pois *“todos os aspectos da mente encontram-se na arte, sejam eles cognitivos, sociais ou motivadores”*

(ARNHEIM, 2011. p.4). Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor se abra à experiência da aprendizagem integrada ao estudante.

Superadas as barreiras que envolvem a postura autoritária de muitos docentes e a própria estrutura de poder inerentes aos processos educacionais, a potencialidade da experiência de produção coletiva, sobretudo a artística, desperta nos expectadores as provocações necessárias à sua interação, ao desejo de envolvimento, à vontade de desvendar aquilo que se coloca diante de seus olhos. A produção de curtas-metragens, como toda obra de arte, se revela como um todo de significados que se coloca disponível à interpretação, à investigação de outros e à projeção de seus valores.

Se alguém quiser entender uma obra de arte, deve antes de tudo encará-la como um todo. O que acontece? Qual é o clima das cores, a dinâmica das formas? Antes de identificarmos qualquer um dos elementos, a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar. Procuramos um assunto, uma chave com a qual tudo se relacione. Se houver um assunto instruímo-nos o mais que pudermos a seu respeito, porque nada que um artista põe em seu trabalho pode ser negligenciado impunemente pelo observador. Guiado com segurança pela estrutura total, tentamos então reconhecer as características principais e explorar seu domínio sobre os detalhes dependentes. Gradativamente, toda a riqueza da obra se revela e toma forma, e, à medida que percebemos corretamente, começa a engajar todas as forças da mente em uma mensagem (ARNHEIM, 2011. p. 7-8).

Na ligação entre os que produzem e os que observam se encontra o potencial da produção audiovisual, que é percebido na prática dos que nela se aventuram, assim como no olhar dos que param e procuram seus sentidos implícitos, suas mensagens, os campos de seu domínio e se deixam influenciar pela sua linguagem. A arte não deixa de ser uma maneira refinada de entender quem somos e onde estamos (ARNHEIM, 2011) e nela podemos identificar caminhos para o desenvolvimento da identidade, do senso de coletividade e do ideal de responsabilidade frente à educação em professores e estudantes. Nos meandros da produção artística podemos quebrar a postura passiva frente ao conhecimento e projetar ambientes educacionais mais dialéticos e integrados aos propósitos amplos de seus sujeitos.

6.4 A introdução da linguagem audiovisual no ensino de História

Como área do conhecimento que analisa a construção temporal e coletiva da realidade social, a História é uma das disciplinas que mais se identifica com a noção, também coletiva, da linguagem de produção audiovisual. Os curtas-metragens produzidos pelos sujeitos da

pesquisa desenvolveram, entre outras temáticas, elementos da compreensão da realidade histórica que foram abordados na junção das visões, projeções e identificações de seus realizadores.

As ciências humanas já passaram por diversas transformações no percurso da educação brasileira. Todavia, não podemos negar que tais transformações refletem visões diferentes sobre a realidade e sobre a função do estudo nessas áreas, assim como o seu ensino nas escolas. Abordar a construção social da realidade, analisar a constituição cultural do Homem, problematizar as questões existenciais, são exemplos de debates que perpassam o conhecimento das ditas “humanidades” e que aprofundam questões sempre muito polêmicas quando lançadas no universo escolar. Tais polêmicas, contudo, podem ser vistas também como questionamentos essenciais ao ato de repensar as condições que definem o homem em seu espaço, em sua profissão, em sua visão de mundo. O estudo da História sempre deve ser considerado um estudo de uma visão, na medida em que

o conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz (ALBUQUERQUE, 2007, p. 61).

Considerar a História como um conhecimento em constante construção significa permitir que novas metodologias repensem os processos de ensino e rearticulem os papéis sociais da aprendizagem. Pelas análises realizadas na pesquisa percebemos que a incorporação da linguagem audiovisual no ensino de História se mostrou uma maneira mais coletiva e ativa de perceber a influência histórica e social na ação humana:

Eu acho que as produções de curtas- metragens pode ajudar sim no ensino, não só de História, mas de qualquer outra disciplina, porque a gente fica muito mais por dentro do assunto, a gente tem que correr atrás, tem que entender, e pelo menos eu tenho muita dificuldade em memorizar as coisas, e quando a gente está por dentro, assim, com a mão na massa, a gente consegue entender muito mais fácil (S9, 2016).

Não estamos aqui defendendo que se interrompa o estudo teórico da História, fruto de leituras e atividades oriundas da sala, e o converta absolutamente em oficinas de produções artísticas. Se isso ocorresse, não teríamos espaços de estudo da realidade, que precisa ser teorizada, debatida, pensada como construções históricas que se perpetuaram nos textos, nas

fontes. O que acreditamos é que a teoria ensinada e debatida em sala pode ganhar uma dimensão mais ampla quando associada a atividades que provocam um novo olhar e uma nova perspectiva ao ato de aprender.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2010, p. 2).

Quando os professores e estudantes problematizaram a realidade social do povoado de Canudos no início da República brasileira por meio de uma curta-metragem, partiram das leituras e da visão oficial sobre a História do arraial de Canudos e da liderança de Antônio Conselheiro. Porém, ao reproduzir artisticamente, na linguagem audiovisual, essa situação, projetaram suas visões de exploração, de luta social, de política, de ideologia, possibilitando um outro olhar sobre o fato. Em diversos momentos, após a realização do filme, muitos passaram a ver razões que antes desconheciam sobre a ação dos moradores do Arraial e do próprio líder do movimento, Antônio Conselheiro, o que foi levantado nos relatos colhidos para a pesquisa:

No roteiro contamos a história de um sobrevivente da Guerra de Canudos e suas lembranças sobre Antônio Conselheiro, o que foi para ele, o que motivava ele, o que ele sentia sobre tudo aquilo, a vida, suas memórias. Ele tinha o arrependimento de não ter lutado mais pela vida daquele líder, que para ele foi tão importante. Ele foi muito importante para muitas pessoas (S1, 2016).

No relato de S1 percebemos a compreensão do conceito de perspectiva histórica, pois o estudante reconhece o valor que o líder do arraial tinha para o personagem do roteiro. Ao pensar no valor dado pelo sobrevivente a Antônio Conselheiro o estudante refletiu sobre o quanto a narrativa histórica pode ser diferente quando contada pelo olhar do outro.

Notamos que a possibilidade de incorporar linguagens mais democráticas e coletivas nas práticas de ensino significa romper com relações de permanências e tradições que também são históricas. Nem todos os docentes se abrem à possibilidade de participarem de experiências

como as que foram analisadas neste estudo, ora por não conhecerem a linguagem audiovisual, ora por não concordarem com dinâmicas que quebram os modelos tradicionais de ensino. Nos dois casos os equívocos se explicam na visão de educação que muitos professores sustentam. Trazer a linguagem audiovisual para a prática de ensinar significa, para a grande maioria dos professores, colocar-se ao lado do aluno no processo de aprendizagem, aprendendo junto a ele, e em alguns casos com ele. Tal “quebra” de hierarquia representa um aprofundamento na concepção de que o ensino não é controlado ou pertence a alguém ou a alguma instituição. Trata-se, portanto, de um momento coletivo e dialético em que os sujeitos, de maneiras diferentes, evoluem em cada experiência que promovem ou participam.

A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico que estão intimamente ligados. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso (...). Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador (VIEIRA, et al. 2007, p. 65).

Compreender a História como disciplina do Ensino Básico que colabora sobremaneira com o desenvolvimento crítico e cidadão de estudantes e professores representa pensá-la como campo aberto às transformações constantes que envolvem esses sujeitos. A realidade histórica se mostra como um campo dinâmico que, com suas constantes transformações, exige dos indivíduos leituras críticas que se afastem da doutrinação e se consolidem na análise e na dúvida constante. Introduzir ao estudo de História nas escolas as dinâmicas da produção audiovisual pode representar um estímulo à compreensão coletiva da construção histórica ao permitir que alunos e professores projetem visões diferentes sobre um mesmo tema. O professor pode instigar alunos a produzirem curtas-metragens que problematizem a linguagem das propagandas, a maneira como a mídia oficial articula as informações e fatos em suas produções, dentre outros diversos temas. Junto aos alunos, os professores podem iniciar a transformação necessária à educação brasileira, que só será viável quando pensada em dinâmicas coletivas e democráticas, em que alunos e professores se abram às possibilidades de aprendizagem que não se fundamentam no estabelecimento estático dos lugares que os sujeitos devem ocupar na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de curtas-metragens como uma forma de ensinar e aprender é uma realidade viável e pode representar uma nova maneira de integrar os sujeitos da escola em projetos coletivos e interdisciplinares. A possibilidade de articular as tecnologias de informação e comunicação com os conteúdos tradicionais da matriz brasileira permite uma gama de interações e projetos que progressivamente vão modificar a realidade da sala de aula, abrindo-a a práticas de ensino interativas e democráticas.

As análises das falas, das memórias dos sujeitos envolvidos na criação dos curtas-metragens revelaram os sentidos que a experiência de criação adquire para os que dela participam. Os curtas-metragens “A Margem” e “Sete Guerreiros, Uma Lembrança” foram momentos genuínos de aprendizagem e de compreensão de uma variedade de elementos associados não só à produção artística audiovisual, mas à História e outras disciplinas. Feitos com uma câmera simples na mão e com os mais modestos e improvisados recursos, esses curtas significaram projetos resultantes da crença de diversas pessoas na capacidade que um filme tem de sensibilizar, de motivar o outro a partilhar da experiência, ou mesmo de compreender com um outro olhar a temática abordada no roteiro.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa representaram momentos de imersão nas percepções que eles construíram a respeito da experiência, vivenciada há mais de 5 anos, mas também foram oportunidades de pensar no que o passado representa para os que lembram e como a memória pode conferir diferentes significados a experiências vivenciadas. Nos relatos dos professores, por exemplo, ficou evidente em cada fala que a experiência representou muito mais do que podiam perceber naquele momento. A intenção de motivar os estudantes a realizarem um curta-metragem pelo poder do exemplo, da realização de um filme por professores, transformou-se em uma motivação para os próprios professores, que passaram a repensar suas práticas e as formas de interação que desenvolveram durante suas vidas profissionais. O espírito de coletividade e de companheirismo entre os envolvidos na criação do curta-metragem, destacado nas análises da pesquisa, apontou o potencial que projetos dessa natureza possuem em desenvolver o senso de coletividade na atuação docente.

A educação precisa ser um espaço em que os indivíduos se permitam cativar. Quando estudantes são cativados, afetados de alguma maneira pelo poder do exemplo, ou da experiência, a sala de aula se converte em um local em que o conhecimento se desenvolve

naturalmente, movido pela gama de sujeitos que compõem o universo escolar. O professor, gestor dessa realidade múltipla, precisa ser o agente que inicia a mudança pelo exemplo. Não defendemos aqui que os professores, em todas as áreas, sejam formados nas linguagens da produção audiovisual. Defendemos sim que o professor seja um profissional aberto a novas experiências e, sobretudo, aberto à aprendizagem constante e compartilhada. Muitos estudantes operam as linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação de maneira mais precisa que os próprios professores. Isso pode funcionar para o ensino se o docente utilizar dessas habilidades em momentos de sua socialização no espaço da sala de aula e fora dela. Aproveitar as aptidões e vocações presentes na sala de aula significa motivar que outras diferentes se revelem, significa potencializar a existência de habilidades múltiplas na construção do conhecimento.

O professor aberto a tais transformações precisa ter consciência da complexidade de seu ofício. Na era da informação instantânea é essencial que estudantes e professores percebam a educação como um processo livre, sem amarras, mas que somente se realiza na gestão, na organização de suas potencialidades. Muitos ainda sustentam um discurso que afirma que o papel do professor está sendo desviado de seu propósito fundamental: a transmissão do conhecimento. Defendem que o professor não foi habilitado para servir como psicólogo, ou como orientador, ou como animador. Afirmam que o papel de educador cabe aos pais, e que a escola somente ensina conteúdos. Os que proferem tais conceitos não percebem que, na era da informação potencializada pela tecnologia, nunca foi tão necessário a atuação de professores que tenham consciência da complexidade de seu ofício e a exigência constante de reformulação perante as mudanças provocadas principalmente pelo avanço das tecnologias de comunicação.

O professor tem em seu ofício a condição humana como matéria prima e como campo de trabalho, e, por isso, precisa ser um profissional da totalidade. É importante que o docente que se permite trabalhar com indivíduos múltiplos, diferentes e complexos perceba a complexidade e a subjetividade de seu fazer. Somos seres em constantes transformações e essa realidade é inerente à condição humana: não se altera, não deixa de existir. Trabalhar com a humanidade significa adentrar um campo que se modifica a todo momento. Pensar a educação como um modelo, uma estrutura que após definida deve ser mantida e reproduzida nos mais variados cenários significa ignorar a condição essencial de sua matéria básica, ou seja, ignorar a multiplicidade da condição humana em suas interações com o meio.

A hipótese de que a utilização da linguagem audiovisual articulada às práticas de ensino representa uma estratégia positiva, que pode levar a uma ressignificação dos processos de aprendizagem, baseia-se em experiências, mas, sobretudo, nas percepções dessas experiências

pelo olhar dos sujeitos que as vivenciaram. Logo, o que propomos aqui representa uma abertura a novas possibilidades dentro do engessado sistema de ensino brasileiro. Ademais, compreendemos que a produção audiovisual possui em sua natureza um dos aspectos que acreditamos ser dos mais relevantes para a educação nos novos tempos: a dinâmica da construção coletiva do conhecimento.

Os indivíduos, com o advento dos novos sistemas de comunicação e das redes sociais, estão coletivamente ligados. A dinâmica das relações coletivas, ou da inteligência coletiva, é o fator que fundamenta as novas relações sociais e não pode ser excluído da educação. Os modelos que remetem ao professor detentor do saber, que transmite o conteúdo e que o controla, perdem o seu sentido simplesmente pelo fato de que a realidade das redes permite ao estudante o eterno questionamento, a comprovação factual instantânea, a afirmação da contradição. Nesse ponto, percebemos que o estudo de História encontra seu momento de maior potencialidade, na medida em que as afirmações podem ser questionadas pelo poder da perspectiva.

O estudo da História, como apontado em diversos momentos da pesquisa, modificou-se ao longo do tempo, mas sempre esteve pautado no poder da informação, do discurso e da fonte. A autoridade dos textos conferia ao professor o poder de transmissor da verdade, pois a visão imposta a respeito do passado era transmitida de maneira unilateral e reproduzida à exaustão, construindo a imagem de uma realidade histórica bidimensional e maniqueísta. Nos novos tempos, o acesso à informação desarmou os professores paralisados nas antigas estruturas de ensino, na medida em que o estudante detém a possibilidade da informação, e portanto do questionamento. A História, então, passou a ser não a disciplina que nos conta o passado, mas o espaço onde o passado poder ser lido, problematizado e questionado. Os estudos sobre a História progressivamente precisam se converter em estudos sobre como o Homem constrói a sua própria imagem e a quem ele serve. Daí o caráter polêmico dos estudos históricos. São estudos que podem levar os sujeitos sociais à percepção de suas condições, da origem das contradições sociais e a maneira como tais contradições são humanas e, portanto, construções que podem ser destruídas.

A produção de curtas-metragens com temáticas históricas representou um estudo de perspectiva. Ao materializar artisticamente uma situação da História, estudantes e professores tiveram a oportunidade da projeção artística da experiência histórica. Essa projeção, que é também identificação, significou uma ampliação dos conceitos que são abordados em sala. No filme “A Margem”, os professores que interpretaram o casal de trabalhadores rurais afirmaram em seus relatos que a cena em que o filho mexe em uma pilha de lixo para procurar água ficou por muito tempo em suas memórias e representou um aprofundamento, para eles, do conceito

de desigualdade social e de injustiça. Percebemos que os professores já compreendiam o que era a desigualdade e quais os seus efeitos. Contudo, produzir essa imagem e depois, como expectador, observar o resultado, fez com que pudessem viver a experiência da projeção, de se colocar no lugar do outro, de sentir, mesmo que em proporções menores, os sentimentos dos que estão socialmente à margem.

Levantamos na pesquisa algumas teses e dissertações que mostram a problematização da linguagem audiovisual associada à educação. Acreditamos que tais estudos precisam ser incentivados, sobretudo quando partem de experiências realizadas no âmbito da escola. Somente com a análise dessas experiências e de seus efeitos podemos afirmar as condições que permitem a utilização dessa linguagem em projetos educacionais. Não podemos ficar à espera que os programas de formação de professores tenham a iniciativa de introduzir em seus currículos uma formação mais aberta às práticas coletivas e artísticas. Devemos forçar a modificação dos currículos por meio de experiências e, principalmente, pela sua socialização cada vez mais ampla. As práticas inovadoras de ensino e aprendizagem precisam sair dos muros da escola e serem problematizadas no meio acadêmico, em encontros, conferências, congressos, ou seja, nos mais variados espaços intelectuais, para que sejam analisadas à luz de diferentes teorias e posicionamentos. A coletivização dessas experiências representa um passo na transformação dos modelos de ensino contemporâneos. Somente na partilha das experiências podemos evoluir em processos mais democráticos de aprendizagem.

A educação precisa ser um espaço da construção de sentido para seus sujeitos. O sentido da experiência educacional precisa construir em estudantes e professores a percepção de que a educação se faz em um eterno movimento, que reconfigura a todo momento suas estratégias e que se define justamente pela transitoriedade. Entretanto, no sentido da experiência, ou seja, na apropriação do evento pelo sujeito, reside o significado da educação. Não podemos mais sustentar modelos de educação que não interagem verdadeiramente com seus agentes, que não permitem a identificação, a apropriação e a libertação de estudantes e professores. A experiência de aprendizagem precisa ser uma experiência de crescimento em todos os sentidos, sobretudo diante de uma sociedade que se abre à velocidade das transformações e principalmente ao fluxo constante de informações, potencializadas pelas tecnologias de comunicação. Fazer com que o sujeito informado se torne sujeito do conhecimento nos processos de aprendizagem significa capacitar estudantes e professores a se apropriarem criticamente da realidade.

Pelos resultados das análises da pesquisa, podemos inferir que a experiência de criação audiovisual constituiu para os sujeitos da pesquisa uma experiência de aprendizagem significativa e importante. Podemos também observar que a quebra da “normalidade” da sala de aula foi para os sujeitos uma experiência singular em suas vidas na escola, pois significou uma participação mais ativa de todos na construção de um projeto. Como consequência, percebemos que os envolvidos puderam compreender melhor algumas temáticas históricas que compunham o roteiro e, portanto, a experiência de produção audiovisual potencializou a aprendizagem nesses eixos temáticos. Notamos, então, que o caráter coletivo da experiência foi fundamental para essa evolução, e que sua permanência na memória dos sujeitos representa sua relevância.

A formação de professores na História brasileira, como descrito na pesquisa, sustenta ainda resquícios da concepção hierarquizada e fragmentada de educação, e, na contemporaneidade, tem sofrido com programas cada vez mais curtos e incompletos, em que a formação não prepara o docente para a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. O que vemos, então, é a profissão docente cada vez mais marginalizada e com poucos investimentos. Percebemos também um perfil governamental cada vez mais alinhado às lógicas do mercado de trabalho, que tendem a introduzir a lei da “praticidade” e do “corte de gastos” nas demandas da educação, assim como temos a convicção de que as permanências históricas ainda direcionam posturas autoritárias nas práticas dos docentes em diversos espaços do ambiente escolar. Contudo, experiências como as analisadas nesta pesquisa indicam o real sentido da prática educacional colaborativa e democrática e o seu potencial, quando articuladas a uma lógica interdisciplinar e criativa, onde alunos e professores se colocam como sujeitos do saber e construtores dos espaços de saber.

A realidade educacional no Brasil se mostra como um grande campo de adversidades que precisam ser superadas progressivamente por práticas inovadoras e pela crença de que tais práticas serão socializadas e teorizadas, dando origem a novas maneiras de pensar o processo de ensino e aprendizagem, assim como a relação entre professores, estudantes e sociedade. As resistências a qualquer tentativa de inovação no campo das práticas pedagógicas não deixam de representar o medo de que a mudança modifique as posições cômodas e estáticas dos que se acostumaram com o sistema e dele tiram proveito. Ainda passaremos por grandes transformações em nossa realidade social, política e econômica nos próximos anos, e em muitos momentos, os de frustração e pessimismo, nos sentiremos como Sísifo, arrastando sua pedra.

Sabemos que a missão dos que creem em uma educação diferente da que temos não é uma tarefa fácil, mas precisamos tentar.

8 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado**, Bauru, SP: Uduisc, 2007.
- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa. São Paulo: PUS/SP, 2007.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 4 ed. São Paulo; Artes poética, 1994.
- _____. **Por uma educação romântica**. 1.ed. Campinas: Papyrus, 2002
- ARAÚJO, R. S. de. **Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.
- ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da Visão Criadora**. Nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARCELOS, P. **Cinema Educação e Narrativa: esboço para um vôo de aeroplano**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília. 141f.2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida** / Zygmunt Bauman; Tradução Plínio Netizien. –Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 155p. 2001.
- BOCK, A. M. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51
- BOLÍVAR, A. **Construcción de la identidad profesional del profesorado**. In: *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006, 57-80.
- BORGES, M. C; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. **Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível

em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos** / Ecléa Bosi. – 3 ed. – São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1. Ano CLIII No - 184-A, Brasília, DF, 22 set. 2016.

CARRINGTON, V. **New textual landscapes, information and early literacy**. In: Marsh, J. (Ed.). **popular culture, new media and digital literacy in early childhood**. London: Routledge Falmer. 2005. p.13-17.

CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. In: VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro. VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006.

CHARLOT, B. **Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre:< paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc> acesso em: 12 de setembro de 2016.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, Editora Bertrad Brasil S/A, 1990.

COLI, J. **O que é arte**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1995.

DELEUZE, G. (1988). **Diferença e repetição**. (L. Orlandi & R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968).

DIAS, R. S. **Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem**. In: VALLE, Luiza E. LR. (Org) Temas multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem. SBNP. Robe Editorial, 2004.

EISNER, E. W. **The Arts and the creation OF Mind**. Yale University Press/ New Haven & London.2002.

FABRI, E. H. **Cinema e educação: um caminho metodológico**. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FANTIN, M. **Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola.** In: VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. NP Comunicação Educativa. 2006.

_____. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.** 1. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FELIPE, M. A. **Cinema e educação: interfaces, conceitos e práticas docentes.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. **Conceptualización del desarrollo profesional docente.** In: **Desarrollo profesional docente.** España: Grupo Editorial Universitario, 2006, p. 9-30.

FERREIRA, L. W. **As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia.** In: A paixão de aprender. SME-PMPA, nº 12. P. p. 99-113. Abr 2000.

_____. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago, 2002.

FISCHER, R. M. B. **Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história.** 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, V. **Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica,** Editora Vozes – Rio de Janeiro – 2007

_____. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem.** 2ª edição Revisada Aum. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2000.

GABRIEL, M. **Educar: a (r) evolução digital na educação.** – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

GATTI, B. **Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Junqueira&Marin Editores. Livro 2, p. 0016, 2012.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: agosto de 2015.

GOÉS, M. C. R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.** In: GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

HEIDEGGER, M. 1987: **Zollikoner Seminare.** Frankfurt/ M, Klostermann. Tradução brasileira: Maria de Fátima Almeida Prado, Gabriela Arnhold, São Paulo, Educ; Petrópolis, Vozes, 2001.

JENKINS, H. **Convergence culture: Where old and new media collide**. New York: New York University, 2006.

JESUS, D.C.S. de. **O Programa Mídias na Educação: relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia**. Marília. 251 f. J58p. Brasil. 2011.

KASTRUP, V. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KELLNER, D; Share, J. **Educação para a Leitura Crítica da Mídia, Democracia radical e Reconstrução da Educação**. Educ.Soc., Campinas, Vol.29, n.104 - Especial. 2008 p.687-715.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias – 2ª Edição**. Local Campinas, Papyrus, 2007.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Papyrus Editora, 2013.

KLAMMER, C. R. et al. **Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições**. In: simpósio nacional de história cultural, 3., 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2006. p. 872-882.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, J. “**Tecnologias do eu e educação**”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, abril, 2002. p. 20-28.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5.ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2015.

LÉVY, P. A. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, M.C., PICOSQUE, G. e TELLES GUERRA, T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MERCADO, L. P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MESQUITA, C.; LINS, C. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MOLETTA, A. **Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo.** São Paulo: Summus, 2009.

MORIN, E. **A Alma do cinema**, in A experiência do cinema, Ismail Xavier organizador. Rio de Janeiro:Edições Gerais Graal: Embrafilmes, p.143 a 172, 1983.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Trad. Edgard de Assis Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores.** In: _____. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

_____. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** In: _____. (Org.) Profissão professor. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

PACHECO, R. **Reflexões sobre o campo do cinema e educação.** Revista Teias v. 17. n. 47. jan./mar. - 2016: Cinema e Educação em Debate. 2016.

PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, M.A.A; PRATA LINHARES, M. M. **Conhecimento e Consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática.** Revista e-Curriculum (PUCSP) , v. 11, 2013. p. 794-812.

PINO, I; ZUIN, A. A. S. **A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate Educação & Sociedade.** vol. 33, núm. 121, pp. 967-972 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. 2012.

PRATA LINHARES, M. M **O professor e a formação de professores.** In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (organizadoras). Professores e Professoras Formação: Poiésis e Práxis Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. p. 99-113.

_____. **Contribuições da arte na formação de professores universitários.** In: Marcos Tarciso Masetto. (Org.). Inovação no Ensino Superior. 1ªed.São Paulo: Loyola, v.1. 2012. p. 56-66.

PRATA LINHARES, M. M.; PIMENTA, M.A.A. A Pequena Miss Sunshine: uma kombi, uma família e a estética do consumo. In: Jurema Luzia de Freitas Sampaio. (Org.). Usando Filmes nas Aulas de Artes. 1ªed.Curitiba: CRV, 2013, v. 01, p. 47-69.

PRATA LINHARES, M. M; BOSSLER, A. P; CALDEIRA, P. Z. **Criação de Animações: aprendizagem e criatividade na formação de professores.** In: Maria Assunção Flores; Clara Coutinho. (Org.). Formação e Trabalho Docente: diversidade e convergências. 1ed.Santo Tirso: De Facto Editores. v. 2, p. 73-84. 2014.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, 2001. p. 109-123.

- RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- RESSEL, L. B. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. *Texto contexto - enferm*, vol.17, n.4, 2008. p.779-786.
- RISTOFF, D. **A educação pós-Twitter**. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 jan. 2010. Caderno Opinião.
- RODRÍGUEZ, M. V. **Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente?** In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). *Trabalho Docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.
- SAMPAIO, J. L. F. **Usando filmes nas aulas de arte**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1. 228 p. 2013.
- SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SETTON, M.G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, M.A.; FONSECA, S.G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Rev. Bras. Hist.* vol.30 no.60 São Paulo, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília:INEP/MEC, 1989.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- TIRARD, L. **Grandes diretores de cinema/** Laurent Tirard; tradução Marcelo Jacques de Moraes. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2006.
- TOLEDO, C. N. **O golpe contra a democracia**. *Communicare* (São Paulo), São Paulo, v. 4, 2004. p. 59-66.
- TRAVERS, M. **New Methods, Old Problems: A Sceptical View of Innovatinon Qualitative Reserche**. *Qualitative Research*, 9(2), 161-179. 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A. G. V. **História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas**. Paraná: EDUCERE, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/93_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202008/anais/pdf/93_159.pdf) .> acesso em: 18 de dezembro de 2015.
- VIDAL, D. G; SAVIANI, D; CARVALHO, M. M. C.; ALVES, Claudia; GONÇALVES NETO, W. **Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações**. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, p. 13/3-45, 2011.

VIEIRA, M. P. A. et al. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLAÇA, Iara de Carvalho, **Cairu em Revista**. Jul/Ago, Ano 03, n° 04, p. 74-85, 2014

ANEXO – DVD
Curtas- metragens “A Margem” e “Sete Guerreiros, uma lembrança”

APÊNDICE 1 – Entrevista Semiestruturada



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba (MG)

Telefone: (034) 37006776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais são suas principais lembranças sobre a experiência de produção do curta metragem?
2. De que maneira você encarou o desafio de realizar um curta metragem na época da produção? Você se sentiu motivado(a) ou desmotivado(a)?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas pela equipe na produção do curta metragem?
4. Você recorda de algum ponto negativo da experiência?
5. Qual foi o tema do enredo desenvolvido no projeto? O que você mais se recorda sobre esse tema?
6. Você acredita que a produção de curtas metragens possa ajudar no ensino de História? Como a sua experiência demonstra a sua opinião?

APÊNDICE 2 – Questões para o grupo focal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba (MG)

Telefone: (034) 37006776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

ROTEIRO **Grupo Focal**

1. Quais foram as motivações para a realização do projeto?
2. Quais foram as maiores dificuldades para a produção do curta metragem?
3. De que forma o curta metragem pôde colaborar para a construção de uma nova maneira de compreender o estudo da temática histórica e social que fundamenta o roteiro?
4. Quais são as lembranças mais vivas da experiência de produção do curta metragem?
5. De que maneira esse projeto se diferenciou de outros projetos que você participou na época?
6. Você recorda de algum ponto negativo da experiência?
7. Quais os conceitos históricos e sociais foram abordados no curta metragem?
8. Qual a importância do estudo dessas temáticas históricas e sociais para o desenvolvimento crítico de alunos e professores?
9. Você acredita que a produção de curtas metragens possa ajudar no ensino de História?
Como a sua experiência demonstra a sua opinião?